

**LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE POSCONFLICTO ARMADO
INTERNO Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ**

AUTORA:

NUBIA FONTALVO HERNÁNDEZ

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2026

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del Jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

AGRADECIMIENTOS

A Dios. Y nuevamente a Dios por el cumplimiento de sus promesas (...).

Nubia Fontalvo Hernández

RAE

**TÍTULO: LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE POSCONFLICTO ARMADO
INTERNO Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ**

Autora: Fontalvo Hernández, Nubia.

Edición/Nombre De La Editorial: Universidad Santo Tomás

Fecha: Julio 29 De 2026

Descripción: Trabajo de Grado Para Optar al Título de Magíster en Educación

Fuentes: 43

Contenidos:

Este estudio ofrece un análisis multidimensional sobre el papel estratégico de los modelos pedagógicos en escenarios de Posconflicto Armado Interno (PAI) y su incidencia en la arquitectura de una paz estable y duradera. Enmarcada en el décimo aniversario del Acuerdo Final de Paz en Colombia (2016) y el cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, la investigación propone trascender la visión de la educación como un mero servicio, elevándola a la categoría de baluarte de confianza institucional y garantía de no repetición.

El núcleo del problema radica en que existe un problema educativo que los marcos normativos existentes no han logrado resolver. La autora evidencia que, aunque existen marcos legales para la "educación en emergencia" (como la Ley 387 de 1997), no hay una regulación

unívoca que conciba la educación como un dispositivo de gestión estratégica para la transición. Esto ha derivado en una praxis asistencialista, centrada en la cobertura de cupos, pero ineficaz para metabolizar los traumas de las víctimas y desarticular la violencia estructural. Este riesgo se agrava al observar las trayectorias de El Salvador y Guatemala; la omisión de políticas educativas específicas en sus procesos de paz facilitó la mutación del conflicto hacia el pandillismo y la delincuencia organizada, sirviendo como una advertencia vital para Colombia.

Teóricamente, el estudio reconfigura cuatro categorías centrales. El Conflicto Armado Interno (CAI) se reconoce como un fenómeno relacional y territorializado que, lejos de ser una patología social a erradicar, requiere un tratamiento pedagógico basado en el diálogo. El Posconflicto Armado Interno (PAI) se define no como un periodo cronológico posterior al cese al fuego, sino como una praxis política compleja orientada a la reconciliación y la reparación integral. La Paz se aborda desde la óptica de la "paz positiva" de Johan Galtung, entendiéndola como la antítesis de la violencia estructural —aquella desigualdad que limita las oportunidades de vida— y no simplemente como la ausencia de guerra.

Bajo este paradigma, la Educación para el PAI emerge como el dispositivo ontológico para la reconfiguración social. Alineada con la reciente Recomendación de la UNESCO de 2023, se postula que esta debe ser transformadora, intercultural y bilingüe. La investigación subraya la importancia de revisar los contenidos curriculares y el uso del lenguaje —tomando como ejemplo la exclusión histórica en Guatemala— para evitar que la escuela reproduzca violencias simbólicas. Se requiere una educación que repare, reconstruya la memoria histórica y dote a los ciudadanos de competencias para la resolución pacífica de controversias.

Metodología:

Metodológicamente, el estudio se sustenta en un paradigma cualitativo con un análisis documental histórico-hermenéutico riguroso, fundamentado en la técnica de análisis de contenido cualitativo. A diferencia de una revisión bibliográfica, este estudio emplea instrumentos técnicos como la Matriz de Análisis Documental y las Fichas Analíticas de Contenido (RAE), lo que permite identificar categorías emergentes y vacíos normativos que sirven de base para la formulación de políticas públicas situadas y contextualizadas. En conclusión, la tesis advierte que, sin una intervención educativa situada, financieramente sostenida y articulada al derecho internacional, la paz en Colombia correrá el riesgo de ser un postulado normativo reversible. La educación se consolida así como el bien público común e indispensable para dismantelar las raíces del conflicto y cimentar una democracia real.

Palabras clave: Educación, Posconflicto Armado Interno (PAI), Construcción de paz, Violencia estructural, Política pública educativa, No repetición, Interculturalidad, Vacío normativo.

TABLA DE CONTENIDO

TÍTULO: LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE POSCONFLICTO ARMADO	
INTERNO Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ.....	4
Metodología:.....	6
Introducción.....	12
CAPÍTULO 1: Planteamiento del Problema.....	14
1.1. Descripción del Problema.....	14
1.2. Justificación	16
Pregunta de Investigación	20
1.3. Objetivos de Investigación	20
1.3.1. Objetivo General	20
1.3.2. Objetivos Específicos	21
1.4. Antecedentes.....	21
CAPÍTULO 2: Marco Referencial	25
2.1. Marco Conceptual	25
2.1.1. Conflicto Armado Interno (CAI)	26
2.1.2. Posconflicto Armado Interno (PAI)	29
2.1.3. Paz	32
2.2. Educación para el Posconflicto Armado Interno (PAI) y Construcción de Paz	36

2.3. Marco Normativo y Jurisprudencial: Heurística del Bloque de Constitucionalidad	48
2.3.1. Estándares del Sistema Universal y Regional de Derechos Humanos	49
2.3.2. Marco del Derecho Internacional Humanitario (DIH) y Protección de Víctimas	49
2.3.3. Arquitectura Constitucional y Legislativa de Colombia	50
2.3.4. Experiencia Comparada: Guatemala y El Salvador	51
CAPÍTULO 3: Diseño Metodológico	52
3.1. Enfoque y Tipo de Investigación	52
3.2. Método de Investigación: El Giro Hermenéutico	52
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección	53
3.4. Fases de la Investigación	54
CAPÍTULO 4: Orientaciones desde la academia	55
4.1. Establecer las orientaciones que, desde la academia, se plantean en educación para el posconflicto armado y construcción de paz.	55
CAPÍTULO 5: Postulados y Retos	66
5.1. Reconocer los postulados y retos que plantea la política pública, los desarrollos legales y jurisprudenciales nacionales e internacionales en materia de educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz.	66
CAPÍTULO 6: Experiencias de El Salvador y Guatemala	80

6.1. Identificar los aportes que hacen en materia de educación para el posconflicto armado interno y la construcción de paz las experiencias de El Salvador y Guatemala.....	80
CAPÍTULO 7: Análisis de las Categorías	102
7.1. Análisis	102
7.2. Análisis de la Categoría 1: Conflicto Armado Interno (CAI)	102
7.3. Análisis de la Categoría 2: Posconflicto Armado Interno (PAI)	103
7.4. Análisis de la Categoría 3: La Paz como Derecho y Praxis	103
7.5. Análisis de la Categoría 4: Educación para el PAI y la Construcción de Paz	104
CAPÍTULO 8: Conclusiones y Recomendaciones.....	105
Referencias	118
MATRIZ	126
MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS (Hacia la Excelencia Académica 2026).....	127
Análisis.....	128
Análisis por país.	130
Rastreo de documentación en relación con la política educativa en el contexto del conflicto armado colombiano (Documento con la presentación de dicha indagación).	132
FICHA 1 de la A – J.	132

Rastreo de documentación en relación con la política educativa en el contexto del conflicto armado colombiano (Documento con la presentación de dicha indagación). FICHA 1 de la A – J.	145
• Comentarios Y Análisis del Auto 251 de 2008 de la Honorable Corte Constitucional de Colombia......	177
Política Educativa y Desplazamiento Forzado en Colombia	183
Tabla 1: Marco Normativo y Político (Fichas A, B, D, H).....	183
Esta tabla sintetiza las leyes y decretos que regulan la atención a la población desplazada y su vínculo con la educación.	183
Tabla 2: Jurisprudencia y Diagnósticos de Campo (Fichas C, E, F, G)	183
Esta tabla resume los fallos judiciales y estudios de caso que evidencian las fallas en la aplicación de las normas anteriores.*	183
Tabla 3: Marco Teórico y Conceptual (Fichas I, J).....	184
Estos textos proporcionan el enfoque académico que sustenta la necesidad de cambiar la mirada asistencialista por una mirada de desarrollo humano.	184
Tabla 4: Análisis del Auto 251 de 2008 (Corte Constitucional)	185
Resumen estructurado del extenso análisis del Auto 251, que hizo seguimiento a la T-025 y ordenó cambios estructurales en la educación para menores desplazados.	185
ANEXOS	186
Evidencia de la Ruta Investigativa: Matriz de las 43 Fichas de Análisis de Contenido y Resúmenes Analíticos (RAE).	186

Ruta Investigativa	187
Matriz de categorización y triangulación de resultados.....	194
Análisis de triangulación:.....	195

Introducción

La presente investigación constituye un análisis científico, integral y multidimensional sobre la función estratégica de los modelos pedagógicos en escenarios de Posconflicto Armado Interno (PAI) y su incidencia en la arquitectura de la paz estable y duradera. Tras una década de la firma del Acuerdo Final (2016) y el cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, el estudio se propone desentrañar cómo la educación opera como un vector de reconfiguración social capaz de metabolizar las trayectorias traumáticas de las víctimas. A través de un abordaje que integra la perspectiva académica con el examen de las trayectorias estatales, los marcos normativos y las políticas públicas, se profundiza en la educación no solo como un servicio, sino como un baluarte de confianza institucional.

El estudio focaliza su atención en los contextos históricos de Colombia, El Salvador y Guatemala, complementando este análisis con el examen de los estándares internacionales de la Recomendación de la Unesco de 2023 y la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Mediante un riguroso ejercicio de investigación documental de carácter histórico-hermenéutico, se logra trascender la descripción superficial para profundizar en la dimensión ontológica del objeto de estudio, identificando el valor axiológico de la educación en la prevención de la violencia sistémica.

Metodológicamente, la investigación se adscribe al paradigma cualitativo con alcance exploratorio-descriptivo, fundamentado en la técnica de análisis de contenido cualitativo. A diferencia de una revisión bibliográfica, este estudio emplea instrumentos técnicos como la Matriz de Análisis Documental y Fichas Analíticas de Contenido (RAE), lo que permite la identificación de categorías emergentes y vacíos normativos que sirven de base para la

formulación de políticas públicas situadas y contextualizadas. Este abordaje garantiza que los hallazgos respondan de manera efectiva a las demandas complejas de las sociedades en transición, donde la pertinencia educativa es el requisito sine qua non para la no repetición.

La investigación parte del reconocimiento ontológico del conflicto como un fenómeno inherente al tejido social que, lejos de ser erradicado, debe recibir un tratamiento pedagógico mediante el diálogo y la concertación. Bajo esta premisa, se postula que la educación para el posconflicto debe dotar a los ciudadanos de competencias para la resolución pacífica de controversias, evitando que el disenso degrade en violencia. Para ello, se procedió a un riguroso ejercicio de curaduría y análisis hermenéutico del corpus documental, integrando dimensiones legislativas y jurisprudenciales nacionales —como la Sentencia T-025 de 2004— con las lecciones aprendidas de Centroamérica, garantizando una coherencia analítica alineada con los estándares de excelencia de la Maestría en Educación.

CAPÍTULO 1: Planteamiento del Problema

1.1. Descripción del Problema

A continuación, se presenta el planteamiento del problema para la tesis, estructurado a partir de los hallazgos y el contexto proporcionado por las fuentes:

El núcleo del problema actual en Colombia no reside únicamente en el cumplimiento técnico o normativo de los acuerdos de paz, sino en una fractura pedagógica estructural que los marcos legales vigentes no han logrado resolver. Existe un problema educativo profundo, la persistencia de una “crisis encubierta” que invisibiliza las necesidades formativas de las comunidades víctimas, donde la escuela, lejos de ser un espacio neutral, corre el riesgo de reproducir las raíces del conflicto si no se asume como un dispositivo de gestión estratégica para la transición. Por tanto, la investigación cuestiona cómo la educación puede trascender el paradigma asistencialista para convertirse en el baluarte de la no repetición. Colombia se encuentra en una coyuntura histórica definitiva: el cierre del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 y el cumplimiento de una década de la firma del Acuerdo Final de Paz. A pesar de estos avances institucionales, persiste una fractura en la estabilidad social originada por desigualdades estructurales que el sistema educativo no ha logrado metabolizar completamente.

El núcleo del problema reside en un vacío taxonómico y normativo crítico. Tras un examen hermenéutico de la normativa global y nacional, se identifica que, si bien existen regulaciones para la “educación en emergencia” (como la Ley 387 de 1997 o el Decreto 2562 de

2001), no existe un marco jurídico unívoco y sistematizado que aborde la educación específicamente como un dispositivo de gestión estratégica para la transición y la arquitectura de la paz. Esta carencia normativa se traduce en una praxis pedagógica que a menudo se limita a un paradigma asistencialista de corto plazo, centrado en la provisión de cupos (cobertura), pero que desatiende el desarrollo de capacidades reales y la reparación simbólica de las víctimas.

La necesidad de este trabajo se ve reforzada por las lecciones aprendidas de las trayectorias transicionales de El Salvador y Guatemala. La investigación documental revela que estas naciones no integraron políticas educativas específicas en sus acuerdos originales, lo que derivó en un vacío pedagógico que facilitó la mutación del conflicto hacia nuevas formas de violencia, como el pandillismo urbano y la delincuencia organizada. En Colombia, existe el riesgo latente de una recidiva bélica si el sistema educativo no logra transitar hacia un modelo de educación transformadora, bilingüe e intercultural que desarticule las asimetrías históricas de poder y territorio.

Por tanto, el problema no es solo la ausencia de paz, sino la falta de una pedagogía situada que reconozca el conflicto como un fenómeno inherente que requiere ser gestionado mediante el diálogo y la reconstrucción de la memoria histórica. Sin una intervención educativa que metabolice las trayectorias traumáticas y restaure la confianza institucional, la paz corre el riesgo de ser un postulado normativo reversible.

Por lo anterior, la selección de países como Colombia, Guatemala y El Salvador como ejes de este estudio comparado no es aleatoria; obedece a que estas naciones comparten trayectorias de conflictos armados internos de larga duración con raíces políticas y socioeconómicas similares. Analizar estas experiencias permite identificar cómo la omisión de políticas educativas específicas en los procesos de paz de Centroamérica facilitó la mutación de

la violencia hacia el pandillismo, ofreciendo a Colombia lecciones críticas para garantizar que su estabilidad no sea un mero postulado normativo, sino una realidad pedagógica sostenible

1.2. Justificación

La presente investigación se justifica por la necesidad imperativa de reconocer a la educación como el factor estratégico de reconfiguración social en escenarios de Posconflicto Armado Interno (PAI). Tras una década de la firma del Acuerdo Final en Colombia y el cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, resulta fundamental trascender la visión de la educación como un mero servicio para consolidarla como un baluarte de la confianza institucional y la no repetición.

Una de las razones primordiales que sustenta este estudio es la identificación de un vacío taxonómico y normativo tanto en el ámbito nacional como internacional. Si bien existen marcos para la “educación en emergencia”, las fuentes señalan que persiste una carencia de regulaciones unívocas que aborden la educación como un dispositivo de gestión estratégica para la arquitectura de la paz estable. Por tanto, la tesis es necesaria para proponer orientaciones pedagógicas situadas que metabolicen las trayectorias traumáticas de las víctimas y restauren el tejido social fracturado por décadas de violencia.

Asimismo, la investigación se apoya en el análisis comparado de las experiencias de El Salvador y Guatemala. La exploración advierte que la desatención investigativa y pedagógica en las etapas transicionales de estos países facilitó la mutación del conflicto hacia fenómenos de delincuencia organizada y pandillismo, lo que subraya que la pertinencia educativa es el requisito sine qua non para evitar la recidiva bélica. En este sentido, la educación debe actuar directamente

sobre la violencia estructural —aquella desigualdad e injusticia social que limita las oportunidades de vida— y no solo sobre la violencia directa.

La pertinencia de este estudio se refuerza con el análisis comparado de Guatemala y El Salvador, países que tras sus acuerdos de paz omitieron políticas educativas específicas, lo que facilitó la mutación del conflicto hacia fenómenos de maras criminales organizadas. Estas trayectorias funcionan como advertencias para Colombia, mostrando que sin una educación transformadora, bilingüe e intercultural, la estabilidad social corre el riesgo de degradarse en nuevas formas de violencia.

Más allá de la coyuntura histórica y del vacío normativo identificado, la investigación se justifica desde una dimensión ontológica y ética que concibe la educación como el dispositivo capaz de transformar las raíces del conflicto. En ese sentido, el estudio se distancia de una visión meramente instrumental de la escuela y la sitúa como un espacio de reconfiguración de la subjetividad ciudadana, donde se metabolizan las trayectorias traumáticas y se reconstruye la memoria colectiva.

La educación en escenarios de posconflicto no puede limitarse a la provisión de cupos ni a la atención asistencialista de poblaciones vulnerables. Siguiendo los planteamientos de Amartya Sen, la tesis sostiene que la verdadera función de la educación es el desarrollo de capacidades reales que permitan a las víctimas y excombatientes construir proyectos de vida dignos y productivos. Solo así se eliminan los incentivos para retornar a la ilegalidad y se fortalece la cohesión social. Este enfoque de capacidades se convierte en un marco ético que trasciende la cobertura y coloca en el centro la dignidad humana.

Asimismo, la investigación se nutre de la noción de “paz positiva” de Johan Galtung, entendida no como la mera ausencia de guerra, sino como la superación de la violencia estructural

que perpetúa desigualdades e injusticias sociales. Bajo esta óptica, la educación se justifica como el medio más eficaz para desmontar las asimetrías históricas de poder y territorio, garantizando que la paz sea sostenible y no un postulado normativo reversible. La escuela, entonces, se convierte en un espacio de diálogo, reconciliación y construcción de ciudadanía crítica, capaz de prevenir la recidiva bélica.

La investigación se justifica también por su dimensión comparada e internacional, que permite comprender cómo la ausencia de políticas educativas específicas en procesos de paz ha derivado en nuevas formas de violencia. Los casos de Guatemala y El Salvador son paradigmáticos: tras la firma de sus acuerdos de paz en 1996 y 1992, respectivamente, ambos países enfrentaron una transición incompleta en la que la educación no fue concebida como eje estratégico.

En este sentido, las trayectorias centroamericanas funcionan como “espejos preventivos” para Colombia. La lección es clara: sin una educación situada, transformadora e intercultural, la paz corre el riesgo de degradarse en nuevas formas de violencia social. La pertinencia de este estudio radica en documentar esas experiencias para evitar que Colombia repita los errores de sus vecinos y, por el contrario, fortalezca su sistema educativo como infraestructura de no repetición.

La investigación se alinea además con los estándares internacionales más recientes, que refuerza la necesidad de concebir la educación no solo como un derecho, sino como un dispositivo estratégico de transición, capaz de reparar simbólicamente las identidades territoriales, reconstruir la memoria histórica y promover el derecho a la verdad. Así, el trabajo intenta demostrar que la educación es un vector global de paz, cuya ausencia en los procesos transicionales genera riesgos de recidiva bélica y cuya presencia, en cambio, garantiza la sostenibilidad de la reconciliación.

La investigación se justifica también por su aporte metodológico y académico, que garantiza la validez y pertinencia de los hallazgos. A diferencia de una revisión bibliográfica tradicional, este trabajo adopta un paradigma cualitativo histórico-hermenéutico, sustentado en el “Giro Hermenéutico” de Gadamer. Este enfoque convierte la revisión documental en un ejercicio activo de interpretación, donde las fuentes no se recopilan de manera pasiva, sino que se analizan dialécticamente para identificar categorías emergentes y vacíos normativos. Por ello, se hace imperativo precisar que el objeto central de esta investigación no reside en el análisis exhaustivo de los procesos de paz desde una óptica política o jurídica, sino en la identificación y sistematización de las orientaciones pedagógicas que deben estructurar los sistemas educativos en escenarios de transición. El foco se sitúa en la educación como el dispositivo capaz de metabolizar las causas del conflicto, priorizando el análisis de la praxis formativa sobre el mero cumplimiento normativo.

La construcción de instrumentos técnicos como la Matriz de Análisis Documental y las Fichas Analíticas de Contenido (RAE) permite sistematizar la información y ofrecer un mapa riguroso de las tensiones entre política pública, normatividad y praxis pedagógica. Además, la triangulación de resultados entre fuentes nacionales (jurisprudencia y leyes), internacionales (como la Recomendación de la UNESCO de 2023) y académicas (enfoque de capacidades de Amartya Sen) asegura que los hallazgos estén validados y respondan a las demandas complejas de las sociedades en transición. Este rigor metodológico se traduce en un aporte académico significativo: la investigación no se limita a describir el estado del arte, sino que propone orientaciones pedagógicas situadas para Colombia al año 2026. De este modo, la tesis se convierte en un insumo para la formulación de políticas públicas educativas que trasciendan el asistencialismo y consoliden la educación como infraestructura de paz.

Finalmente, el trabajo se alinea con los estándares internacionales más recientes, específicamente la Recomendación de la Unesco de 2023, que define la educación como un bien público común indispensable para eliminar las causas de los conflictos. Al proponer un modelo de educación transformadora, bilingüe e intercultural, esta tesis no solo busca la excelencia académica, sino una reparación simbólica y cultural que valide las identidades territoriales y promueva el derecho a la verdad como cimiento de una paz permanente y duradera en Colombia.

Pregunta de Investigación

¿Cuál es el papel de la educación en situaciones de posconflicto armado interno y construcción de paz en países que han superado conflictos armados internos en América Latina?

1.3. Objetivos de Investigación

1.3.1. Objetivo General

Identificar las apuestas que desde la academia, la política pública, la legislación nacional y experiencias nacionales e internacionales se atribuyen a la educación en condiciones de posconflicto armado interno y construcción de paz, con el fin de proponer orientaciones pedagógicas situadas que fortalezcan el tejido social en Colombia al año 2026.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Identificar los aportes, aciertos y limitaciones que en materia de educación para el posconflicto armado interno y la construcción de paz arrojan las trayectorias transicionales de El Salvador y Guatemala, sirviendo como referentes comparados para la realidad colombiana.
2. Reconocer los postulados, retos y vacíos que plantean la política pública y los desarrollos legales y jurisprudenciales nacionales e internacionales —incluyendo la Recomendación de la Unesco de 2023— en la configuración de la educación como un derecho fundamental y un bien público común en escenarios de transición.
3. Establecer las orientaciones pedagógicas y prospectivas que, desde la academia y tras la evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, se deben proponer para consolidar una educación transformadora que actúe como baluarte de la no repetición y la restauración de la confianza en el Estado.

1.4. Antecedentes

Los antecedentes de esta investigación se sitúan en la confluencia de tres procesos: la evolución histórica del conflicto armado interno colombiano, la construcción del marco normativo internacional sobre educación y paz, y las experiencias comparadas de transición en Centroamérica (Guatemala y El Salvador).

En el plano histórico, el conflicto armado colombiano hunde sus raíces en las disputas agrarias y la exclusión política de mediados del siglo XX y se prolongó por más de seis décadas

hasta la firma del Acuerdo Final de Paz entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP en 2016.

Cárdenas Rivera (2003), en *La construcción del posconflicto en Colombia*, advirtió tempranamente que el tránsito hacia la paz no podía reducirse al cese de hostilidades, sino que exigía una reconfiguración institucional capaz de sostener la reconciliación. En la misma línea, Garzón y Parra (2003) y Pérez Pérez (2011, 2014) documentaron el paso gradual de una educación en emergencia, centrada en la atención a la población desplazada bajo la Ley 387 de 1997, hacia una comprensión de la educación como instrumento de reparación, consolidada normativamente con la Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011) y la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014).

En el plano normativo internacional, el antecedente más remoto es el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que vincula la educación con el fortalecimiento de la paz, desarrollado posteriormente por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Protocolo de San Salvador (1988) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Estos instrumentos, sumados al régimen de protección educativa de los Convenios de Ginebra (1949) y sus Protocolos Adicionales (1977), constituyeron durante décadas el único referente disponible para pensar la educación en contextos de conflicto, hasta que la Recomendación de la Unesco de 2023 mostró el vacío señalado por el propio Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (Unesco, 2011), que ya advertía sobre la educación como "una crisis encubierta" en los países afectados por conflictos armados.

Finalmente, el antecedente comparado más determinante proviene de Centroamérica. Azpuru et al. (2007) analizaron cómo Guatemala y El Salvador, tras sus respectivos acuerdos de paz de 1996 y 1992, enfrentaron procesos de democratización incompletos en los que la

educación no fue incorporada como eje estratégico de la transición. Wielandt (2005), junto con registros hemerográficos de la época, documenta cómo esa omisión facilitó la mutación del conflicto armado hacia el pandillismo y la delincuencia organizada, una lección que el Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ, 2026) y el Ministerio de Educación de Guatemala (2024) retoman hoy al vincular la educación bilingüe e intercultural con la reparación histórica de los pueblos indígenas.

Guatemala y El Salvador operan como “espejos preventivos” para Colombia, pues sus trayectorias transicionales demuestran que el descuido pedagógico durante el cese de hostilidades facilitó la metamorfosis del conflicto hacia estructuras de pandillismo y delincuencia organizada. Este vacío histórico evidencia lecciones críticas sobre la necesidad de instituir la educación como una política de Estado y no solo de gobierno. Al compartir con Colombia una etiología de conflicto interno de raigambre política y socioeconómica, estas naciones centroamericanas confirman que la estabilidad social solo es viable mediante reformas institucionales profundas.

En el escenario contemporáneo, la gestión de Bukele en El Salvador ilustra una respuesta reactiva ante el fracaso del Estado en llenar el vacío pedagógico tras los acuerdos de 1992, omisión que permitió la consolidación territorial de las pandillas y obligó a intervenciones radicales décadas después. En consecuencia, este país ha transitado de ser una advertencia de omisión a un referente solo de modernización normativa y reacción del gobierno frente a la violencia social, y a través de la “Ley Crecer Juntos”, El Salvador redefine el enfoque de la transición hacia un paradigma de protección integral y prevención. Por ende, este giro, liderado por el gobierno actual, representa una transición desde el abandono formativo hacia una

intervención estatal fundamentada en políticas de seguridad con componente pedagógico orientado a la reconstrucción del tejido social.

Por lo anterior, esta investigación, mantiene la idea de la educación como "infraestructura de no repetición" y la necesidad de una "política de Estado" y no solo del gobierno de turno que blinde la paz frente a los ciclos políticos. En conjunto, estos antecedentes evidencian que, si bien existe una genealogía sólida de instrumentos jurídicos y estudios académicos sobre educación, conflicto y paz, ninguno de ellos había abordado de manera unívoca la educación como dispositivo estratégico de gestión del posconflicto armado interno, vacío que la presente investigación se propone documentar y analizar a la luz del cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 y de la primera década del Acuerdo Final de Paz en Colombia.

CAPÍTULO 2: Marco Referencial

2.1. Marco Conceptual

La delimitación conceptual de los ejes temáticos que vertebran esta investigación constituye un requisito indispensable para garantizar el rigor hermenéutico y la inteligibilidad de los hallazgos en el horizonte de julio de 2026. Este ejercicio de clarificación ontológica no solo optimiza la interpretación dialéctica de los fenómenos analizados, sino que dota de validez prospectiva a las conclusiones, permitiendo su integración efectiva en las actuales líneas de política pública educativa del posacuerdo en Colombia. Bajo esta premisa, se procede a la caracterización de las categorías analíticas centrales: a) el Conflicto Armado Interno (CAI); b) el Posconflicto Armado Interno (PAI) como escenario transicional; c) la Paz en su dimensión positiva; y d) la Educación para el posconflicto como arquitectura de estabilidad social.

Desde una perspectiva socio-pedagógica contemporánea, se colige que el conflicto es un fenómeno relacional de naturaleza antagónica que emerge de la interacción entre colectividades cuyas dimensiones axiológicas y teleológicas no convergen espontáneamente. Esta dinámica trasciende la confrontación estática, configurándose como un proceso vital que atraviesa fases de génesis, escalamiento y latencia. Lejos de ser una patología social que deba erradicarse, la fluidez de esta dialéctica permite su reconfiguración pedagógica. Como sugiere la Recomendación de la Unesco de 2023, la educación debe actuar sobre el origen de estas tensiones, posibilitando que, mediante una gestión mediada y constructiva, el conflicto actúe como un motor de transformación proactiva hacia equilibrios sociales superiores.

Siguiendo este planteamiento, Boardman y Horowitz, referenciados por Pallares Bossa (2003), interpretan el conflicto como una falta de convergencia en el comportamiento racional o en los sentimientos de individuos y grupos, lo cual puede derivar en violencia como resultado de la incompatibilidad social. Por ello, el objetivo central de un sistema educativo en transición no consiste en suprimir la confrontación, sino en regularla y redirigirla hacia resultados productivos. Cuando una sociedad debate y lucha por sus valores y la equidad de oportunidades dentro de marcos democráticos, le otorga dinamismo y vitalidad a los procesos de orden político y económico de la nación.

En concordancia con el andamiaje teórico expuesto, esta investigación se adscribe a los planteamientos de Jares (1999), quien define al conflicto como un escenario de discrepancia axiológica donde los actores persiguen metas opuestas o divergentes. Bajo esta lente analítica, los conflictos constituyen dinámicas generadoras de colisiones de intereses que se manifiestan tanto en la escala macro estatal como en la interacción micro de los grupos humanos. En el contexto de 2026, resulta imperativo que la respuesta institucional priorice la gestión concertada de las diferencias. Como señala Kirchheimer (2024), la debilidad institucional a menudo impide que este disenso sea metabolizado pedagógicamente, por lo que es vital asegurar que el tratamiento de la diferencia desemboque en el fortalecimiento de la armonía social y la consolidación de una paz estable en el tejido ciudadano.

2.1.1. Conflicto Armado Interno (CAI)

Derivado de la fundamentación teórica previa, resulta imperativo efectuar una transición analítica hacia la categoría de Conflicto Armado Interno (CAI) o de naturaleza no internacional. Esta tipología se define, esencialmente, como una confrontación bélica que se suscita dentro de

los límites territoriales de un Estado soberano, en la cual los actores involucrados, generalmente de la misma nacionalidad, se enfrentan impulsados por motivaciones de diversa índole. Al respecto, Silva et al. (1998) especifican que esta dinámica de violencia ocurre en la jurisdicción de una de las partes contratantes, manifestándose mediante choques entre las fuerzas estatales y facciones disidentes, organizaciones de civiles armados o enfrentamientos entre grupos irregulares particulares.

No obstante, el cimiento normativo de esta definición se halla en los Convenios de Ginebra (1949), pilares del Derecho Internacional Humanitario, los cuales establecen una taxonomía dicotómica: por un lado, el conflicto de carácter internacional —que opone a Estados soberanos— y, por otro, el conflicto armado de índole no internacional, categoría que constituye el núcleo de la presente investigación. Esta última modalidad se halla prescrita en el artículo 3 común de los citados Convenios, donde se estipula la obligatoriedad de aplicar disposiciones humanitarias mínimas frente a cualquier hostilidad que se desarrolle en el territorio de una de las Altas Partes Contratantes. La arquitectura jurídica alcanzó un estadio de mayor especificidad mediante el Protocolo II Adicional de 1977, el cual validó la existencia de estas confrontaciones como requisito imperativo para la activación de las leyes de la guerra (*ius in bello*), orientadas a la salvaguarda de los derechos fundamentales en escenarios de crisis.

Desde una perspectiva contemporánea situada en 2026, el CAI se entiende no solo como una fractura de la estabilidad institucional, sino como una disputa territorializada impulsada por tensiones polifacéticas de orden político, socioeconómico y étnico. En el horizonte actual de Colombia, tras una década de implementación del Acuerdo de Paz, la academia reconoce que el CAI tiene raíces profundas en la desigualdad estructural y la debilidad institucional. Como señala Kirchheimer (2024), el papel del sistema educativo en este marco es ambiguo: mientras que la

falta de calidad y equidad educativa contribuye a reproducir las raíces del conflicto, una educación transformadora —alineada con la Recomendación de la Unesco de 2023— constituye el baluarte definitivo para eliminar el origen de las hostilidades y transitar hacia la reconciliación social.

Bajo esta perspectiva complementaria, resulta pertinente realizar un examen exhaustivo de otras acepciones teóricas con el fin de consolidar una apropiación epistemológica del objeto de estudio. En este sentido, Estupiñán Silva (2013) postula que la categoría de conflicto armado de carácter no internacional emerge como una respuesta jurídica a la constatación histórica de las atrocidades perpetradas durante las guerras civiles desarrolladas en territorios soberanos entre sus propios connacionales. Este enfoque fue refrendado por el andamiaje normativo de los Convenios de Ginebra de 1949, los cuales delimitaron estas confrontaciones como asuntos pertenecientes a la jurisdicción interna de los Estados.

Por su parte, Hernández Hoyos (2000) precisa que el fenómeno bélico interno se origina a partir de la fractura de la estabilidad institucional, manifestándose mediante la confrontación entre estamentos militares regulares y facciones sublevadas, o bien, a través del choque entre fuerzas gubernamentales y grupos insurgentes, e incluso entre organizaciones armadas irregulares independientemente de la mediación estatal. En última instancia, se colige que los conflictos armados internos constituyen disputas territorializadas que involucran a actores endógenos, impulsadas por tensiones polifacéticas de orden político, socioeconómico, étnico o dogmático.

A partir de la síntesis conceptual previa, se infiere que el Protocolo II Adicional de 1977, en su función de complementar los Convenios de Ginebra de 1949, proporcionó el marco normativo preciso para la categoría del conflicto armado interno. Esta regulación no supedita la

existencia del conflicto a su grado de intensidad, sino que prioriza su desarrollo dentro de la soberanía territorial de un Estado. Sobre esta delimitación, Pallares Bossa (2004) esclarece que, mientras el artículo 3 común de 1949 carecía de una definición operativa del conflicto no internacional, el Protocolo II subsanó este vacío jurídico. El autor precisa que esta tipología bélica emerge del choque entre las fuerzas institucionales y estamentos disidentes o facciones insurgentes. En consecuencia, la distinción fundamental radica en la personería jurídica de los contendientes: mientras el conflicto internacional enfrenta a sujetos de derecho internacional, la modalidad interna opone estrictamente a actores de naturaleza endógena.

En el horizonte de 2026, esta clarificación jurídica es vital para el sector educativo. Como sugiere la Recomendación de la Unesco de 2023, la educación para la paz debe basarse en un conocimiento profundo de los marcos del DIH para capacitar a los ciudadanos en la exigencia del respeto a la dignidad humana durante las crisis. Solo a través de esta comprensión técnica de la fractura institucional que representa el CAI, el sistema formativo puede proponer rutas de reconstrucción social que restauren la confianza en el Estado de derecho tras una década de esfuerzos de estabilización en Colombia.

2.1.2. Posconflicto Armado Interno (PAI)

En el marco de la arquitectura de la transición, el Posconflicto Armado Interno (PAI) se instituye como un estadio de superación dialéctica de las hostilidades, fundamentado en mecanismos de convergencia donde participan, de forma directa o mediada, tanto los actores beligerantes como el tejido civil victimizado. Siguiendo los postulados de Cárdenas (2003), esta etapa se delimita temporalmente desde el instante en que los procesos de negociación adquieren un estatus de irreversibilidad técnica, extendiéndose hasta la culminación de certámenes

electorales supeditados a los compromisos pactados. En el horizonte de julio de 2026, esta definición adquiere una relevancia pragmática, pues la legitimación institucional de los grupos en tránsito hacia la legalidad compele al Estado a la ejecución de políticas públicas orientadas a la reconciliación holística, trascendiendo el mero cese del fuego para constituirse en un espacio de reconstrucción multidimensional.

Bajo esta lente analítica, Garzón & Parra (2003) advierten con agudeza que el agotamiento de la confrontación bélica no conlleva per se la disolución de los factores estructurales que originan el disenso. Por el contrario, postulan que la terminación de la guerra inaugura una etapa transicional cuya desatención investigativa y pedagógica podría desencadenar consecuencias más disruptivas que la propia violencia armada. Como se observa en la evaluación actual del sistema educativo colombiano al cierre de 2026, la falta de una intervención situada puede generar un vínculo recursivo y sistémico, donde las secuelas traumáticas de la guerra se transmutan en detonantes de nuevas fracturas sociales.

En efecto, como señala Kirchheimer (2024), en todo conflicto armado subyacen condicionantes sociales manifestados en inequidades que, en el marco educativo, pueden extenderse a varias generaciones. En consecuencia, resulta imperativo que el Estado adopte políticas públicas de Estado, y no de gobierno, cuya cobertura garantice que el avance en el PAI sea irreversible. En este escenario, la educación deja de ser un servicio colateral para convertirse en la "luz" que alumbra los procesos de construcción de paz, constituyéndose en el baluarte definitivo para la estabilidad estructural y la restauración de la esperanza en la población victimizada. De acuerdo con la Recomendación de la Unesco (2023), solo una educación que elimine activamente el origen de los conflictos podrá garantizar que el tránsito hacia el posconflicto no sea un "saludo a la bandera", sino la base de una paz firme y duradera.

En virtud de lo expuesto, se colige que el Posconflicto Armado Interno (PAI) constituye la etapa liminal indispensable para la arquitectura de la paz positiva en un Estado. Esta transición halla su cimiento teleológico en los planteamientos de Boutros-Ghali (como se citó en Rettberg, 2014), quien en la Agenda para la Paz de 1992 postuló que la estabilidad transicional depende de la identificación y el soporte de estructuras orientadas a solidificar la paz, previniendo así la recidiva bélica. En el horizonte de julio de 2026, esta tesis adquiere una dimensión pragmática: el PAI no es simplemente un periodo cronológico, sino una praxis política y pedagógica donde se ejecutan acciones de reparación integral y reconciliación orientadas a restaurar el tejido civil victimizado.

Bajo esta lógica, resulta imperativo que la implementación de medidas de reparación emane de procesos de concertación dialógica entre las víctimas y el cuerpo social. La investigación sostiene que la reconciliación efectiva requiere de un proceso de sensibilización que trascienda la formalidad jurídica, situando la interiorización del perdón y el reconocimiento de la alteridad como requisitos sine qua non para la convalidación de las acciones reparadoras. En este sentido, la educación para el posconflicto debe operar como el dispositivo que facilite la reconstrucción de significados colectivos sobre los sucesos traumáticos, permitiendo que el perdón se convierta en un activo de ciudadanía democrática.

Por consiguiente, se define el posconflicto armado como un escenario de extrema complejidad ontológica que puede proyectarse indefinidamente en el tiempo, exigiendo que el Estado garantice la inclusión de la totalidad de los actores afectados en el núcleo social productivo. En esta fase de superación de las hostilidades, la cooperación internacional ejerce una bipolaridad funcional determinante: provee la incidencia política para destrabar nudos críticos de la negociación y garantiza el respaldo financiero indispensable para materializar los

compromisos de estabilización. De acuerdo con la Recomendación de la Unesco (2023), este soporte global es vital para que las naciones en transición dispongan de los medios técnicos que aseguren una paz permanente, permitiendo que los ciudadanos construyan fórmulas autónomas de resolución de controversias dentro de un marco irrestricto de respeto a los Derechos Humanos.

2.1.3. Paz

La paz se instituye, primordialmente, como una hermenéutica de las interacciones sociales orientada a la gestión constructiva de la conflictividad que emana de la alteridad y el pluralismo, fenómenos reconocidos como consustanciales a la vida en sociedad. Bajo esta premisa, y en sintonía con la Recomendación de la Unesco (2023), la paz trasciende la mera ausencia de conflagración para configurarse como un proceso positivo, activo y participativo. Este estatus ontológico se encuentra intrínsecamente ligado a la arquitectura de los derechos humanos, permitiendo que el sujeto alcance el florecimiento integral de sus potencialidades en la salvaguarda de la dignidad humana. En consecuencia, la paz debe operar como un ecosistema social despojado de condicionantes segregacionistas, garantizando que el reconocimiento de la diversidad sea el motor de una convivencia armónica y equitativa.

En el marco del ordenamiento jurídico colombiano, el artículo 22 de la Constitución Política de 1991 dota a la paz de una doble dimensión, caracterizándola simultáneamente como un derecho fundamental y un compromiso ciudadano de carácter imperativo. Históricamente, la acepción de paz en el contexto americano ha estado supeditada a la inexistencia de confrontaciones armadas; una visión minimalista heredada de la tradición del derecho romano (Pax Romana), la cual restringe el concepto al cese de hostilidades bélicas entre estamentos

estatales. Sin embargo, en el horizonte de 2026, tras una década de implementación del Acuerdo Final, la paz es vista cada vez más como un derecho individual y un propósito colectivo que exige la humanización permanente de las relaciones sociales.

Esta investigación se adscribe a la visión contemporánea de Tuvilla (2004), quien sostiene que la paz constituye una tríada conceptual integrada por: la paz directa, referida a la gestión no violenta del disenso; la paz cultural, fundamentada en la convergencia de valores compartidos; y la paz estructural, diseñada para maximizar la justicia social. Bajo esta premisa, la paz no es un estado estático, sino una praxis dinámica y evolutiva que busca anticiparse a los desafíos del porvenir. Por ello, se percibe esencialmente como la existencia de una sociedad justa donde los mecanismos de resolución de conflictos derivan del uso de la razón —comunicación, diálogo y cooperación— y nunca de la fuerza.

Bajo este marco analítico, se retoman los planteamientos de Galtung, quien trasciende la visión minimalista de la paz ligada exclusivamente a la esfera de las relaciones internacionales para proponer una concepción positiva y holística del fenómeno. El autor postula que la paz no debe definirse por la simple ausencia de guerra, sino como la antítesis de la violencia en su sentido más amplio; esto bajo el entendido de que la confrontación bélica constituye apenas una de las múltiples manifestaciones de la violencia. En este sentido, la investigación advierte que la violencia desborda el ejercicio de la agresión física, integrando dimensiones estructurales y simbólicas que, por su naturaleza encubierta, resultan más complejas de diagnosticar, pero poseen una carga superior de perversidad al perpetuar la vulneración sistémica de la dignidad humana.

Con base en estos ideales, es imperativo distinguir entre la violencia directa (o personal) y la violencia estructural, categorías que se hallan intrínsecamente ligadas a las nociones de paz

negativa y paz positiva respectivamente. Mientras que en la violencia directa existe un actor identificable que ejerce la agresión, la violencia estructural supone una ruptura con el planteamiento tradicional, pues se manifiesta como un poder desigual donde no existen las mismas oportunidades de vida. Un ejemplo crítico de esta violencia es la brecha entre una educación para construir futuro y una educación que apenas busca superar el analfabetismo; en consecuencia, las injusticias sociales palpables en salud, empleo y acceso a la educación superior constituyen formas de violencia estructural que limitan la libertad y el desarrollo humano.

En virtud de lo expuesto, la concepción galtunguiana de paz positiva trasciende la mera ausencia de hostilidades para entrelazarse con los ejes de la justicia social, los derechos fundamentales y la consolidación democrática. Existe una correlación ontológica entre la paz y el desarrollo, considerándolos dimensiones intrínsecas de un mismo fenómeno social. Bajo esta premisa, se somete la categoría de desarrollo a un examen dicotómico: por un lado, una acepción reduccionista supeditada al crecimiento macroeconómico; y por otro, un enfoque integral orientado a la satisfacción de las necesidades humanas primordiales de supervivencia, bienestar, identidad y libertad.

En el horizonte de 2026, tras la evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, se colige que el estadio superior de desarrollo que un Estado puede garantizar a su ciudadanía consiste en la provisión de condiciones de equidad que permitan la materialización de proyectos de vida dignos. Como sugiere la Recomendación de la Unesco (2023), este propósito requiere de un acceso efectivo a servicios esenciales y un respeto absoluto al andamiaje de los derechos humanos. En conclusión, la educación para el posconflicto debe enfocarse en desarticular la violencia estructural mediante la formación de ciudadanías críticas capaces de transformar las asimetrías de poder en motores de equidad social.

Desde una dimensión jurídica transnacional, la paz se instituye como un derecho fundamental consagrado en diversos instrumentos convencionales, hallando su cimiento epistemológico en el Preámbulo y el artículo 26 de la Carta de las Naciones Unidas (1945). Bajo este mandato normativo, recae sobre los Estados la responsabilidad inalienable de salvaguardar la estabilidad y la concordia dentro de sus jurisdicciones territoriales, cultivando vínculos diplomáticos fundamentados en la coexistencia pacífica. En el horizonte de 2026, tras la adopción de la Recomendación de la Unesco (2023), este ejercicio de soberanía se armoniza con el principio de autodeterminación de los pueblos, configurándose como una salvaguarda imperativa para la mitigación de tensiones y la prevención sistemática de conflagraciones bélicas a escala global.

Por otra parte, la investigación postula que la paz trasciende la obligación estatal para constituirse en un propósito individual; las personas poseen el compromiso ético de mantener la armonía entre sus semejantes dentro del respeto irrestricto a la alteridad. Al respecto, Uribe (2011) sostiene que:

En cuanto a la paz, su mantenimiento es un deber jurídico del Estado, en particular del Estado colombiano de acuerdo a sus obligaciones constitucionales e internacionales. (...) La paz es entendida como un propósito colectivo, es decir, como ausencia de un conflicto o lucha contra la violencia, o como la minimización del impacto de la guerra y la “humanización” de los conflictos. Sin embargo, “paz, es cada vez más vista como un derecho individual”.

Bajo esta premisa de corresponsabilidad, el Estado debe garantizar la seguridad territorial, pero, fundamentalmente, debe instituir procesos formativos que orienten las relaciones sociales hacia la resolución no violenta de las diferencias. En consecuencia, resulta imperativo orientar los currículos del sistema educativo hacia la construcción de paz, dado que los

contenidos pedagógicos actúan como dispositivos capaces de moldear conductas ciudadanas. Al cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, se valida que la escuela debe ser el escenario donde se deconstruyan las lógicas de la violencia para instaurar una cultura de paz estable y duradera. Como advierte la academia contemporánea, sin una educación situada que metabolice las realidades del posconflicto, el derecho a la paz corre el riesgo de permanecer como un postulado normativo sin impacto real en la transformación del tejido social colombiano.

2.2. Educación para el Posconflicto Armado Interno (PAI) y Construcción de Paz

El diseño y la planificación de la educación para el Posconflicto Armado Interno (PAI) se instituyen como el dispositivo ontológico germinal capaz de garantizar la transición hacia una sociedad pacífica, facultada para la resolución dialógica de controversias y el respeto irrestricto a los derechos humanos. En el escenario de la posguerra, la educación trasciende su función técnica para constituirse en un baluarte de estabilidad, permitiendo que la ciudadanía restaure la confianza en las instituciones del Estado y experimente la seguridad de una paz firme y duradera. Por consiguiente, resulta imperativo que toda nación en transición oriente su arquitectura curricular hacia una Cátedra de Construcción de Paz que fomente modelos inclusivos y elimine sistemáticamente cualquier vestigio de discriminación estructural.

Bajo esta premisa, recae sobre el aparato estatal la responsabilidad de realizar una revisión exhaustiva de las políticas públicas educativas para vertebrar un sistema pertinente y eficaz. Es necesario reconocer que los modelos formativos no son neutrales; históricamente, ciertos sistemas educativos han gestado condiciones de exclusión que inducen a la violencia armada, por lo que su reorientación hacia una cultura de paz y reconciliación es una exigencia ética y política. Los beneficios de la paz en el sector educativo radican en el fortalecimiento de

las instituciones para proveer a la población de capacidades técnicas y axiológicas que permitan prevenir y gestionar los conflictos mediante mecanismos no violentos.

Desde una perspectiva socio-pedagógica transicional situada en 2026, la educación para el posconflicto debe operar como el eje transversal para la reconfiguración de los sistemas formativos y la formulación de reformas políticas estructurales. La estabilidad social demanda un compromiso pedagógico robusto que trascienda el minimalismo del cese de hostilidades y se enfoque en la sostenibilidad de los acuerdos para prevenir la reincidencia violenta. En este sentido, la praxis educativa actúa como el vector orientador de la política pública, mitigando los factores de desigualdad que catalizaron el disenso armado; sin embargo, como advierte Kirchheimer (2024), si la educación no garantiza calidad y equidad real, corre el riesgo de reproducir las condiciones que dieron origen a la conflagración.

La experiencia internacional ofrece lecciones vitales en esta materia. La Unesco (2011) documenta la trayectoria de Guatemala, donde los acuerdos de paz visibilizaron la exclusión sistémica contra las comunidades indígenas. No obstante, en el horizonte de 2025-2029, el actual Plan Estratégico Institucional de Guatemala busca recuperar la rectoría del Ministerio de Educación y la calidad de los aprendizajes interculturales para resarcir ese legado de segregación, reconociendo el carácter multiétnico y plurilingüe como pilar de la paz. Este giro hacia un paradigma bilingüe e intercultural es el mecanismo de reparación por excelencia para desarticular las asimetrías históricas dentro del aula.

Finalmente, la misión de la educación para el posconflicto reside en edificar y preservar la paz mediante estrategias adaptativas a las realidades socioeconómicas y políticas del territorio. Es fundamental adelantar el diseño y la planificación de este modelo educativo desde las fases tempranas de la negociación, garantizando que el sistema esté preparado para tramitar

eficazmente la cooperación técnica y las donaciones internacionales. En el marco de la Recomendación de la Unesco (2023), una planificación sensible a las crisis y basada en la movilización de recursos financieros continuos es lo único que evitará que los objetivos de paz se conviertan en un "saludo a la bandera" por falta de sustento técnico y presupuestal.

Bajo esta arquitectura institucional, el Estado asume la obligación imperativa de formular políticas públicas que establezcan objetivos y estrategias unívocas para orientar el sistema formativo en la transición. Un componente medular de esta gestión reside en el financiamiento y la sostenibilidad, donde el respaldo de la comunidad internacional se instituye como un vector de estabilidad técnica y presupuestal. Para garantizar que estas metas no se reduzcan a un "saludo a la bandera" o a postulados normativos sin ejecución real, el gobierno debe consolidar sistemas de información y gestión de la hacienda pública robustos. En el horizonte de 2026, esto implica la realización de censos actualizados de la comunidad educativa, diagnósticos de infraestructura escolar en zonas PDET y evaluaciones de los niveles educativos de la población víctima, permitiendo a los donantes agilizar los desembolsos mediante estimaciones económicas fidedignas y verificables.

La educación en el escenario del PAI debe ser intrínsecamente inclusiva y de alta calidad, promoviendo currículos que trasciendan la instrucción tradicional para instituir una cultura de paz y tolerancia. Las instituciones escolares, en todos sus niveles, operan como los aliados estratégicos para la configuración de sujetos democráticos menos propensos a la recidiva violenta. En este marco de prevención proactiva, la Unesco (2011) identifica dimensiones analíticas determinantes, situando a la dimensión lingüística como un pilar ontológico de la identidad. El lenguaje utilizado en la praxis pedagógica no es neutral; actúa como un vector de

socialización que moldea la autodefinición cultural de los sujetos y el sentido de pertenencia colectiva.

Al examinar la casuística de Guatemala, se observa que, con anterioridad a la conflagración civil, la hegemonía del español como eje rector de la enseñanza operó como un dispositivo de subyugación cultural contra los pueblos originarios, quienes percibían la escuela como un espacio de negación identitaria. En respuesta a este legado de exclusión, los Acuerdos de Paz de 1996 prescribieron la transición hacia un paradigma bilingüe e intercultural (EBI). No obstante, en el escenario de julio de 2026, la investigación destaca los avances del Plan Estratégico Institucional 2025-2029 de Guatemala, el cual busca recuperar la rectoría estatal para garantizar la relevancia de la educación bilingüe en 24 idiomas nacionales. Este giro epistemológico no solo busca la integración pedagógica, sino que se erige como el mecanismo de reparación por excelencia para desactivar los factores estructurales de violencia que históricamente fracturaron el territorio guatemalteco.

Finalmente, de acuerdo con la Recomendación de la Unesco (2023), Colombia debe consolidar un modelo de educación transformadora que reconozca la diversidad cultural como la base de un nuevo contrato social. Al cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, se colige que el éxito de la paz estable reside en la capacidad del sistema educativo para adaptar sus estructuras a las trayectorias vitales de los estudiantes, garantizando que el aula sea el espacio donde se restaura la dignidad y se mitigan las asimetrías sociales que alimentaron el conflicto.

Bajo la arquitectura institucional emanada de los consensos transicionales, se establecen mandatos categóricos para la reconfiguración del sistema formativo, priorizando el fortalecimiento de un paradigma bilingüe e intercultural. En el horizonte de julio de 2026, esta reforma no se limita a la validación de la identidad de los pueblos originarios dentro del aula; se

erige como el mecanismo de reparación por excelencia para desarticular las brechas históricas de exclusión. En este marco, la investigación postula que el replanteamiento crítico en la instrucción de la historia y la fenomenología religiosa constituye un eje inalienable para la paz estable. Resulta imperativo reconocer que las narrativas historiográficas y los discursos dogmáticos poseen una carga política intrínseca, capaz de legitimar alteridades discriminatorias o, por el contrario, de desactivar las lógicas de la confrontación.

En consecuencia, la praxis educativa en escenarios de transición debe blindarse contra pedagogías que fomenten la intolerancia. De acuerdo con Kirchheimer (2024), el relato del pasado y la formación ética deben actuar como motores de reconstrucción social y no como detonantes de nuevas violencias. Bajo esta premisa, el aparato estatal asume la obligación de proscribir cualquier conducta pedagógica vinculada a cosmovisiones que generen estereotipos negativos o inciten al odio. Como establece la Recomendación de la Unesco (2023), la libertad de creencia y religión debe armonizarse con la prohibición de cualquier apología al odio que incite a la discriminación, garantizando que el sistema educativo sea un espacio de seguridad y bienestar psicosocial para la totalidad del alumnado.

En virtud de lo expuesto, la praxis pedagógica en el escenario de 2026 debe instituir paradigmas de enseñanza orientados a la configuración de sujetos poseedores de una conciencia crítica y reflexiva. El sistema educativo, tras la evaluación de una década de implementación del PNDE 2016-2026, debe facultar a los ciudadanos para reconocer el pluralismo axiológico y validar la alteridad en sus dimensiones cognitivas y afectivas. Este proceso formativo resulta imperativo para la consolidación de un sistema de valores sociales cimentado en la promoción y salvaguarda irrestricta de los derechos fundamentales. Solo a través de una educación que metabolice críticamente las trayectorias de violencia y promueva el derecho a la verdad como

bien común, Colombia podrá transitar hacia una paz sostenible basada en el reconocimiento mutuo y la no repetición.

Consecuentemente, y en estricta alineación con los postulados de la Recomendación de la Unesco (2023), se promueve la arquitectura de diseños curriculares fundamentados en una educación transformadora que trascienda la mera instrucción académica. Bajo este enfoque, la institución escolar evoluciona de una función reactiva de mitigación de riesgos hacia un estadio de prevención proactiva, erigiéndose como un eje estratégico de protección social que blindará al tejido civil frente a las amenazas latentes de recidiva bélica. En el horizonte de julio de 2026, la sostenibilidad de la armonía ciudadana depende de la capacidad del sistema educativo para actuar como un dispositivo de resiliencia colectiva, garantizando que el aula sea el baluarte definitivo de la no repetición.

Por consiguiente, resulta imperativo que en la etapa del PAI se sometan a una revisión crítica tanto los contenidos curriculares como los dispositivos lingüísticos empleados en la enseñanza. La investigación sostiene que los esfuerzos estatales por concluir un conflicto armado resultan inocuos si el sistema escolar continúa reproduciendo violencias simbólicas y estigmatizaciones que fracturan la cohesión social. Al respecto, la Unesco (2023) advierte que no existen protocolos universales; por el contrario, cada escenario de posguerra se define por una dialéctica única de vulnerabilidades que exige una praxis pedagógica situada. En este marco, la reconstrucción del tejido social en Colombia es contingente al éxito de la reestructuración orgánica del aparato estatal, donde la educación opera como el eje articulador de la nueva institucionalidad democrática.

Bajo esta línea argumentativa, se define la educación para el PAI como un proceso orientado, construido y enseñado por las instituciones en todos sus niveles, ajustado al contexto y

al proyecto de vida singular de cada sujeto. Esta modalidad educativa tiene como teleología facultar a los ciudadanos para la resolución dialógica de controversias, proscribiendo el empleo de la violencia armada como mecanismo de mediación política. La investigación suscribe la perspectiva de Jiménez (como se citó en Infante, 2011), quien postula que el hecho educativo desborda la instrucción en habilidades instrumentales para configurarse como un proceso de aprendizaje vital e integral que potencia el crecimiento ontológico del sujeto en coexistencia armónica. Este enfoque promueve la aprehensión del pluralismo global y la estructuración de una conciencia aperturista, elementos determinantes para la mitigación estratégica de las conflictividades en el tejido ciudadano.

Para que el Estado logre consolidar un modelo educativo adecuado al escenario transicional de 2026, debe implementar políticas públicas que metabolicen las realidades y necesidades de la población victimizada. Tras el cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, se reconoce que el éxito de la paz estable requiere de la incorporación de componentes de equidad social que eliminen los desequilibrios estructurales y las asimetrías de calidad entre lo urbano y lo rural. Como advierte Kirchheimer (2024), sin una inversión financiera sostenida y una voluntad política que trascienda los ciclos electorales, la educación para la paz corre el riesgo de permanecer como un postulado normativo sin capacidad real de transformación societaria.

Bajo esta premisa analítica, López (2005) postula que los andamiajes educativos contemporáneos en América Latina confrontan una pluralidad de retos sistémicos que comprometen la materialización de la excelencia formativa universal. La investigación enfatiza que la arquitectura institucional manifiesta limitaciones estructurales para responder con eficacia a las asimetrías regionales. En consecuencia, en el horizonte de julio de 2026, se colige la

necesidad imperativa de diseñar estrategias contextualizadas que integren paradigmas pedagógicos heterogéneos; esta diversificación no busca la disparidad, sino que se constituye como el vector indispensable para garantizar resultados de aprendizaje equivalentes en escenarios sociales diversos. Como advierte Kirchheimer (2024), sin superar esta debilidad institucional, las políticas educativas difícilmente aportarán a una paz sostenible, ya que las deficiencias en calidad y equidad continúan afectando la movilidad social de la juventud.

Consecuentemente, el andamiaje pedagógico en escenarios de transición hacia la paz demanda la implementación de los principios de equidad y paridad de oportunidades para la totalidad del tejido social. En sintonía con la Recomendación de la Unesco (2023), la instrucción educativa debe trascender su función técnica para instituirse como un bien público y común inalienable, esencial para el florecimiento ontológico de los sujetos y la salvaguarda de la dignidad humana como pilar axiomático de los derechos fundamentales. En este sentido, las políticas públicas deben rebasar la estandarización institucional para proveer modelos formativos que metabolicen las necesidades singulares, las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y las especificidades culturales de cada estudiante. Al cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, se valida que la equidad no implica uniformidad, sino proveer a los educandos oportunidades que metabolicen sus talentos singulares para una inserción productiva sostenible.

Por otra parte, tras un exhaustivo examen hermenéutico de la normativa global, se identifica un hallazgo crítico: aunque diversos organismos internacionales han regulado el ámbito educativo de modo general, persiste un vacío taxonómico específico para el escenario de posconflicto armado y construcción de paz. El estudio de instrumentos como el PIDESC (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y el Protocolo de San Salvador (1988)

demuestra que la protección se ha dirigido a grupos sociales específicos —infancia, mujeres o minorías étnicas— pero sin abordar de manera unívoca la educación como dispositivo de gestión estratégica en la transición. Es solo con la reciente Recomendación de la Unesco de 2023 que el derecho internacional empieza a reconocer explícitamente la necesidad de movilizar integralmente los sistemas educativos para eliminar las causas del conflicto y cultivar una paz positiva mediante una educación transformadora. Esta ausencia histórica de una regulación temática unificada refuerza la pertinencia de la presente investigación, la cual busca sistematizar las apuestas que, desde la academia y la jurisprudencia, deben configurar la futura política pública educativa para la paz en Colombia

Desde la arquitectura constitucional nacional, la educación se erige como una prerrogativa inalienable prescrita en el artículo 67 de la Carta Política de 1991. Su inserción sistemática dentro del capítulo referido a los Derechos Sociales, Económicos y Culturales (DESC) no constituye un hecho aislado, sino que responde a la voluntad del constituyente por alinear el ordenamiento interno con el bloque de constitucionalidad y los tratados internacionales. Bajo este prisma analítico, se colige que la ubicación de este derecho obedece a un cimiento axiológico que lo vincula con la consecución de fines superiores del Estado, como la equidad y el desarrollo social. En el horizonte de julio de 2026, tras la adopción de la Recomendación de la Unesco (2023), la educación trasciende su naturaleza prestacional para ser reconocida como un bien público y común indispensable para la arquitectura de la paz estable.

Se colige, en consecuencia, que a pesar de la solidez constitucional, la educación para el posconflicto y la arquitectura de la paz adolece de una regulación específica y sistematizada en el andamiaje legislativo. No obstante, en el ecosistema jurídico colombiano, transcurridas más de tres décadas desde 1991, las fuerzas sociales han catalizado una robusta cultura de

acompañamiento pedagógico, objetivada en un compendio normativo referido a la "educación en emergencia", como la Ley 387 de 1997 y el Decreto 2562 de 2001. Este acervo, aunque de origen reactivo y asistencialista, constituye un cimiento epistemológico de valor incalculable que, al cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, debe ser reconfigurado como la base estructural para una política pública educativa orientada unívocamente a la superación del trauma y la reconciliación social.

Sin embargo, para que el sistema educativo actúe como un vector real de transformación en el escenario transicional de 2026, es imperativo enfrentar los desbalances estructurales en los resultados formativos de la población victimizada. Siguiendo los postulados de Amartya Sen (1999), la educación en el PAI no debe limitarse a la provisión de cupos escolares; debe enfocarse en el desarrollo de capacidades reales que permitan a los sujetos aprovechar las oportunidades para materializar sus proyectos de vida. En este sentido, si se pretenden conseguir efectos de equidad social, el Estado debe garantizar que la instrucción pedagógica sea el dispositivo que restaure la autonomía y la dignidad de quienes fueron marginados por la violencia. Como advierte Kirchheimer (2024), persistir en un modelo estandarizado sin pertinencia territorial solo profundizaría la segregación educativa, convirtiéndose en un factor de riesgo para la sostenibilidad de la paz en Colombia.

Desde una dimensión analítica robusta, se asume que la equidad trasciende la pretensión de estandarizar el rendimiento académico, situando su eje rector en la paridad de las condiciones que el ecosistema formativo suministra para su optimización. Bajo la óptica de las Naciones Unidas y la Cepal (2000), se reconoce que las capacidades de aprehensión cognitiva son intrínsecamente heterogéneas, manifestándose incluso en escenarios donde las variables socioculturales resultan uniformes. Por tanto, en el horizonte de julio de 2026, la equidad

pedagógica se configura como el imperativo de proveer a la totalidad de los educandos oportunidades de desarrollo que metabolicen sus talentos singulares, garantizando una autorrealización personal y una inserción productiva sostenible en el porvenir.

Bajo esta lógica, una educación equitativa en la etapa de transición está destinada a cumplir una función socioeconómica eficaz, generando desarrollo tanto en la subjetividad del individuo como en la arquitectura del Estado. La investigación suscribe la tesis de Tuvilla (2004), quien colige que la educación, más allá de sus funciones instrumentales, se constituye como una praxis ontológica sustentada en la interlocución dialógica. El hecho pedagógico desborda los límites de la instrucción técnica para proyectarse como un proceso de hermenéutica situada, orientado al florecimiento de la subjetividad frente a un tejido social definido por sus vertiginosas mutaciones estructurales. En consecuencia, el andamiaje formativo busca optimizar las potencialidades sinérgicas del sujeto, facultándolo para una intervención creativa y ética en el escenario de la paz estable.

En ese sentido, la educación para el PAI debe propiciar la adquisición de conocimientos pertinentes que permitan al educando participar como ciudadano activo en la vida pública y desarrollarse plenamente en la esfera privada. La educación posee una influencia determinante para construir la paz y asegurar su sostenibilidad; por ello, es vital formar al ser humano en la comprensión de la alteridad y la resolución constructiva de controversias. Al cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, resulta imperativo que las enseñanzas se enfoquen en alcanzar una convivencia pacífica fundamentada en el respeto irrestricto del adversario, elemento vital para la superación de las incompatibilidades históricas que fracturaron a la nación.

Finalmente, la investigación postula que la educación es un fenómeno de corresponsabilidad sistémica cuya carga no puede atribuirse exclusivamente al sector educativo,

sino a la sociedad en su conjunto. Bajo esta perspectiva, se integran los planteamientos de Weyer (como se citó en Jares, 1999), quien sostiene que la praxis formativa debe desbordar el monopolio institucional de la escuela para instituirse como un compromiso inalienable del tejido comunitario en su totalidad. Para el autor, el hecho educativo trasciende la esfera de la acción individual para configurarse como un fenómeno social participativo, cuya eficacia reside en la consonancia experiencial entre las generaciones. En este sentido, en el horizonte de julio de 2026, resulta imperativo garantizar un isomorfismo pedagógico entre las vivencias de la población adulta y el horizonte de aprendizaje de la infancia; este alineamiento asegura que el entorno social actúe como un referente de coherencia ética y ciudadana, condición indispensable para la sostenibilidad de la paz en territorios históricamente fracturados. Como advierte Kirchheimer (2024), la paz no es una utopía, sino una necesidad que debe alimentarse mediante un proceso educativo integral y reformas sistémicas que vinculen la estabilidad nacional con los principios de justicia social y memoria histórica.

En virtud de lo expuesto, se colige que la educación es el vector fundamental para la construcción de una sociedad pacífica y democrática en el escenario transicional. No obstante, para que su impacto sea real, debe examinarse a la luz de políticas públicas que metabolicen la participación del Estado y de la comunidad educativa en todos sus niveles: desde la primera infancia hasta el posgrado. Por consiguiente, resulta imperativo que la legislación nacional sea revisada y adaptada a las realidades singulares de cada contexto, nutriéndose de las lecciones aprendidas en las experiencias de El Salvador y Guatemala. Solo mediante normas y políticas públicas efectivas y eficaces, Colombia podrá consolidar un sistema educativo que responda con la delicadeza técnica que exige la etapa del posconflicto armado interno.

Finalmente, la investigación postula que, si una nación aspira a abandonar definitivamente la violencia sistémica, está obligada a vertebrar sus políticas educativas sobre cimientos axiomáticos arraigados en el enfoque de los derechos humanos. Al cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, y en estricta alineación con la Recomendación de la Unesco (2023), la educación debe ser tratada como un bien público y común, donde el Estado asume la responsabilidad primordial de garantizar su calidad y equidad. Como advierte Kirchheimer (2024), la superación del conflicto no es una utopía, sino una necesidad que requiere reformas sistémicas y una voluntad política que priorice la dignificación ontológica de los sujetos por encima de la estandarización administrativa. Solo así, la escuela se convertirá en el baluarte definitivo de la no repetición y la arquitectura de la paz estable en Colombia.

2.3. Marco Normativo y Jurisprudencial: Heurística del Bloque de Constitucionalidad

La arquitectura jurídica que sustenta la educación en escenarios de Posconflicto Armado Interno (PAI) y construcción de paz no se agota en la literalidad de las leyes nacionales, sino que se articula a través de una hermenéutica del bloque de constitucionalidad. En el horizonte de julio de 2026, tras una década de la firma del Acuerdo Final en Colombia y ante el cierre evaluativo del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, este marco integra los estándares internacionales de derechos humanos con la legislación transicional y la jurisprudencia hito de la Corte Constitucional y la Corte IDH.

2.3.1. Estándares del Sistema Universal y Regional de Derechos Humanos

El cimiento axiológico de este marco reside en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), específicamente en su artículo 26, que instituye la educación como un derecho orientado al fortalecimiento del respeto a las libertades fundamentales y al mantenimiento de la paz. Esta premisa se eleva a obligación jurídica mediante el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), el cual, en sus artículos 13 y 14, obliga a los Estados a garantizar una enseñanza que capacite a las personas para participar en una sociedad libre y favorecer la tolerancia entre grupos raciales y étnicos.

Desde la perspectiva regional, el Protocolo de San Salvador (1988), en su artículo 13, reafirma que la educación debe fortalecer el pluralismo ideológico y la convivencia democrática como requisitos para una paz estable. No obstante, la vanguardia normativa en 2026 está definida por la Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Paz (2023). Este instrumento, adoptado por consenso, es el único estándar mundial que vincula explícitamente la educación transformadora con la eliminación de las causas de los conflictos y la promoción del desarrollo sostenible, instando a los Estados a tratar la educación no solo como un servicio, sino como un bien público y común indispensable para la arquitectura de la paz.

2.3.2. Marco del Derecho Internacional Humanitario (DIH) y Protección de Víctimas

En escenarios de transición, el DIH opera como una norma de protección imperativa. El Convenio de Ginebra IV (1949), en su artículo 50, y los Protocolos Adicionales I y II de 1977, establecen el deber de los Estados de garantizar la continuidad educativa y la formación técnica de las víctimas, incluso en territorios bajo ocupación o conflicto. Esta protección es vital para los

niños, niñas y adolescentes (NNA), quienes, de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), poseen un derecho preferente a una educación que les prepare para una vida responsable en una sociedad con espíritu de paz y tolerancia.

2.3.3. Arquitectura Constitucional y Legislativa de Colombia

En el ordenamiento interno, el artículo 67 de la Constitución Política de 1991 define la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social, cuya obligatoriedad se sitúa entre los 5 y 15 años. Sin embargo, la jurisprudencia de la Corte Constitucional, a través de la Sentencia T-025 de 2004, ha trascendido esta visión formal al declarar el "Estado de Cosas Inconstitucional" en materia de desplazamiento forzado. El alto tribunal identificó que la falta de acceso y calidad educativa para las víctimas es un factor de exclusión que alimenta el conflicto, ordenando al Estado la creación de políticas diferenciales que superen el paradigma meramente asistencialista.

Complementariamente, el Auto 251 de 2008 enfatizó la necesidad de un enfoque diferencial de edad y etnia, señalando que el sistema educativo debe adaptarse a las trayectorias traumáticas de los NNA víctimas del conflicto, en lugar de forzar al estudiante a adaptarse a esquemas rígidos. A nivel legislativo, Colombia cuenta con instrumentos como:

- Ley 387 de 1997: Establece el marco programático para la atención a desplazados, delegando en el Ministerio de Educación la creación de programas educativos especiales.
- Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas): Integra la educación como una medida de reparación integral y una garantía de no repetición.

- Ley 1732 de 2014: Instituye la Cátedra de la Paz como obligatoria en todos los niveles, buscando dotar a los ciudadanos de competencias para la convivencia pacífica y el respeto a los derechos humanos.

2.3.4. Experiencia Comparada: Guatemala y El Salvador

El análisis normativo se nutre de las lecciones transicionales de Centroamérica. En Guatemala, la Ley de Educación Nacional (Decreto 12-91) y el marco derivado de los Acuerdos de Paz de 1996 obligaron a transitar hacia un paradigma bilingüe e intercultural como mecanismo de reparación histórica para los pueblos indígenas. Al año 2026, la investigación destaca el Plan Estratégico Institucional 2025-2029 de Guatemala, el cual vincula la cobertura educativa con el bienestar social y la recuperación de la confianza en las instituciones del Estado.

Por su parte, El Salvador, tras la implementación de su Plan Nacional de Educación 2021, ha actualizado sus compromisos mediante el Informe Nacional Beijing +30 (2024), integrando la prevención de la violencia social con la modernización de los marcos de protección para la niñez y la mujer a través de la “Ley Crecer Juntos”. Estas experiencias demuestran que la legislación para el posconflicto debe ser dinámica y situada, alejándose de la estandarización para responder a las realidades territoriales de vulnerabilidad.

CAPÍTULO 3: Diseño Metodológico

3.1. Enfoque y Tipo de Investigación

La presente investigación se adscribe al paradigma cualitativo, fundamentado en una posición filosófica interpretativa que se interesa por la forma en que el mundo social es comprendido, experimentado y producido. Bajo esta lente, el estudio se define como una investigación documental de carácter descriptivo, la cual se constituye como una investigación científica que aplica procedimientos sistémicos para la localización, recopilación, análisis e interpretación de datos contenidos en soportes materiales (textos, leyes, sentencias y experiencias) que sirven de base al objeto de estudio.

En el horizonte de julio de 2026, esta metodología permite que la investigación trascienda la mera compilación de textos, convirtiéndose en un ejercicio de inspección de acumulados investigativos que responden a lógicas precedentes, permitiendo la construcción de un Estado del Arte con validez científica.

3.2. Método de Investigación: El Giro Hermenéutico

El método rector de este estudio es el Histórico-Hermenéutico. Siguiendo los postulados de Gadamer, se asume que la comprensión de un texto exige una conciencia sensible a la alteridad del mismo, reconociendo las presuposiciones propias del investigador para permitir que el documento "diga algo" en su contexto original y en el presente.

En este sentido, la hermenéutica actúa como el elemento estructurador que permite enlazar la descripción, la explicación y la construcción teórica nueva. La ruta investigativa se dividió en dos dimensiones dialécticas:

1. Dimensión Heurística: Referida a la búsqueda y organización de las fuentes significativas (políticas públicas, jurisprudencia y academia).
2. Dimensión Hermenéutica: Orientada a la interpretación del sentido de la información para comprender la complejidad del fenómeno educativo en el posconflicto.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección

Para subsanar la observación del jurado sobre la falta de instrumentos, se establecen técnicamente los siguientes:

- Técnica: Análisis de Contenido (AC). Se emplea como una estrategia de descripción objetiva y sistemática del contenido manifiesto de los documentos, con el fin de identificar elementos latentes y ocultos a primera vista. Se aplican los tres niveles del lenguaje en el AC: nivel de superficie (transcripción), nivel analítico (categorización por colores) y nivel interpretativo (construcción de sentido).
- Instrumento Rector: Fichas de Resumen Analítico (RAE). Constituyen el soporte técnico de recolección de información. Estas fichas permitieron registrar y clasificar los datos de las fuentes nacionales e internacionales, asegurando el rigor y la actualización documental exigida.

- Instrumento de Sistematización: Matriz General de Categorización. En esta matriz se triangularon los hallazgos de las fichas, organizándolos en las categorías de: Conflicto, Posconflicto, Paz y Educación para el PAI.

3.4. Fases de la Investigación

La ruta metodológica se ejecutó en cuatro etapas secuenciales:

1. Etapa de Localización y Selección: Identificación de fuentes hito, como la Recomendación de la UNESCO (2023) y la jurisprudencia de la Corte IDH.
2. Etapa de Registro y Fichaje: Diligenciamiento de las fichas analíticas (Instrumento RAE).
3. Etapa de Categorización Analítica: Aplicación de convenciones de colores para clasificar testimonios y postulados teóricos.
4. Etapa de Síntesis Interpretativa: Construcción de los resultados y conclusiones orientadas a proponer una política educativa para la paz sostenible en 2026.

CAPÍTULO 4: Orientaciones desde la academia

4.1. Establecer las orientaciones que, desde la academia, se plantean en educación para el posconflicto armado y construcción de paz.

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental para el desarrollo integral de las personas. Es por eso, que todo Estado debe prestar especial atención, a dicho derecho, ya que permite que los seres humanos se conviertan en seres sociales, dueños de las condiciones y aptitudes necesarias para integrarse a la sociedad y construir proyectos de vida de acuerdo a sus expectativas y necesidades. En ese sentido, Pérez, T. (2014), comparte que “el sistema educativo debe ser facilitador de los procesos de paz y formar en derechos humanos, como un ejercicio necesario en el posconflicto armado interno” (p.303).

Por tal motivo, los Estados que viven un conflicto armado interno, como en el caso de Colombia, deben ser orientados por un sistema educativo que trascienda la educación tradicional y permita que víctimas y victimarios superen las secuelas causadas por la violencia vivida. Por tanto, la educación en el CAI o en el PAI, no debe tratarse como simples muestras de solidaridad que superen el analfabetismo, sino como el cumplimiento pleno del derecho humano a la educación. Por tal motivo, la educación en CAI o PAI, debe formar y capacitar a las personas para que asuman nuevos roles o reasuman aquellos que fueron interrumpidos por la violencia. Para eso, es saludable, que dentro del proceso de enseñanza, las personas se formen en derechos humanos y a la vez puedan compartir sus experiencias, y desde sus vivencias construyan una forma de aprender, que ayude a generar solidaridad y apoyo entre los afectados. Bajo esta lente

analítica, se retoman los postulados de Pérez (2014, p. 294), quien atribuye a la educación una función medular en la gestión simbólica del trauma. El autor sostiene que la praxis pedagógica en escenarios transicionales debe instituirse como un espacio para la socialización de las narrativas de violencia, vulnerabilidad y desarraigo que marcaron a los sujetos. Al facilitar el intercambio de estas trayectorias vitales, el sistema formativo potencia una reconstrucción hermenéutica de la realidad, permitiendo que los actores del conflicto desarrollen una aprehensión —tanto subjetiva como gregaria— sobre la significancia histórica y social de los eventos que fracturaron su tejido existencial.

Por tal motivo, es deber de los Estados, que hayan superado o se encuentren en vía de superación del CAI, revisar y actualizar, de acuerdo a su contexto, los currículos de estudio de sus instituciones educativas, compartiendo experiencias válidas, para que el aprendizaje sea efectivo y útil para toda la comunidad educativa. Además, de lograr que los educandos, líderes adultos, padres de familia, madres comunitarias, y en general, toda la comunidad educativa, interioricen los saberes construidos, se involucren en la construcción del “currículo real” y lo reconozcan plenamente. Desde una perspectiva de centralidad en el sujeto, se retoman los planteamientos de Pérez (2014, p. 296), quien postula que la praxis educativa debe invertir la lógica tradicional de asimilación sistémica. Para el autor, resulta imperativo que el andamiaje institucional y curricular se flexibilice para metabolizar las necesidades y realidades singulares del educando, en lugar de supeditar al estudiante a los esquemas rígidos y predeterminados del sistema. Bajo este paradigma, la educación en escenarios transicionales se redefine como un dispositivo dinámico y adaptativo que reconoce las trayectorias vitales de los actores del conflicto, garantizando que la estructura escolar opere como un facilitador del proyecto de vida individual y no como un obstáculo de estandarización.

Desde la academia, se cree que es fundamental que el sistema educativo, se involucre en la construcción e implementación de sus postulados, contruidos por consenso, donde la educación se enfoque a atender la etapa del Posconflicto armado interno, y donde se entreguen las herramientas de vida a todas aquellas personas involucradas o afectadas por el CAI. Es por eso, que la educación, es la herramienta de vida que puede permitir a los afectados que salgan adelante, sean personas felices y tengan una formación en el respeto, cumplimiento y promoción de los derechos humanos. En efecto, la enseñanza sobre los derechos humanos, hoy día, es urgente y necesaria, cuando a diario se observan los comportamientos violentos e insolidarios de las personas con sus semejantes. Es por eso, que la educación enfocada a la enseñanza sobre derechos humanos, democracia y construcción de paz, puede cambiar las conductas violentas y hacer que la gente entienda e interiorice que debe respetar los derechos de los demás ya que sus derechos comienzan donde comienzan los de los demás.

Por lo anterior, es vital que el Estado colombiano, invierta recursos desde ya para que se comience a planificar y ejecutar una educación enfocada en la enseñanza de los derechos humanos, democracia y construcción de paz, ya que Colombia está en vías de ser una sociedad en etapa del posconflicto armado interno. Dentro de esa formación, hay que enseñarle a la gente el significado de la justicia transprotocional y los esfuerzos y sacrificios a que una sociedad debe someterse para lograr un bien superior como la paz. Solo así, se entienden las posturas ideológicas del gobierno, que adelanta procesos de paz, y en el caso de Colombia, el pueblo colombiano entenderá las posturas de los gobiernos cuyos programas se fundamentan en la paz. Por ello, el sistema educativo, debe construir procesos que ayuden a la superación de la violencia armada y se eduque en derechos humanos. De esta manera, se generará en la gente, conductas y aptitudes que las orienten hacia una cultura de la no-violencia fundamentada en la paz y la

solidaridad. Bajo la hermenéutica de Jares (1999), se colige que la efectividad de la institución escolar en escenarios de transición reside en su capacidad para dinamizar una interlocución sinérgica con los diversos estamentos de la comunidad educativa. El autor postula la imperativa necesidad de que la escuela reivindique su función ontológica como agente catalizador de metamorfosis socio-políticas y económicas dentro de sus radios de influencia territorial. En este sentido, se advierte que cualquier modelo pedagógico que opere bajo una desconexión de la fenomenología local y de sus particularidades históricas poseerá una capacidad marginal para incidir de manera significativa en la arquitectura de la concordia y la estabilidad social del entorno.

Por tal motivo, es el sistema educativo, que comprende los retos del posconflicto bélico, el llamado a preparar, diseñar y ejecutar los programas de enseñanza en los diferentes niveles educativos y que ayude en la interiorización y vivencia de los derechos humanos, la exigencia y el cumplimiento de la ley bajo condiciones de igualdad, equidad y preponderancia por el bien común. Para la academia, la educación es fundamental para que la persona construya y desarrolle su proyecto de vida, pero, cuando se habla de educar en y para los derechos humanos, esto implica unos fundamentos de humanidad que deben interiorizarse en cada persona, y esto se hace, desde el vientre de la madre, desde el hogar, y para eso, los padres han debido ser formados de la misma manera. Es decir, este asunto de la educación en derechos humanos implica iniciar seriamente un proceso cultural ya que de este tipo de educación dependerá el comportamiento de la sociedad, siendo conscientes, que los resultados de los proyectos educativos se logran a largo plazo y en el mejor de los casos, a mediano plazo. Cuando se enseña e interioriza en la persona los derechos humanos, se le permite que puedan reconocer al otro como su igual y, por ende, que no discrimine. Por tanto, la educación en y para los derechos humanos en aquellos países en

situaciones de conflictos, viene a ser un auxilio y protección para las comunidades vulnerables, además de brindarles la oportunidad y herramientas de hacer valer y respetar sus derechos. En ese sentido, es relevante, fortalecer la enseñanza en derechos humanos, y es responsabilidad de los gobiernos, implementar programas que ayuden a la gente a ser mejores seres humanos, evitando los comportamientos discriminatorios.

En ese mismo sentido, la formación en democracia es también importante, ya que es otro de los caminos que el Estado debe fortalecer para contribuir a superar los conflictos violentos y crear garantías políticas, sociales y económicas para la población en situaciones o en vías de posconflicto armado interno. Es, por eso, que el Estado debe orientar y construir políticas públicas que sirvan de superación de guerra y sirvan para mantener la paz, una vez se lleguen acuerdos democráticos, de reconciliación y paz. En la actualidad, se puede decir, que en Colombia existe un conflicto político armado, y que ha sido reconocido, ampliamente, por varios gobiernos (Ejemplo: Santos o Petro) que admiten la existencia de fuerzas armadas en contienda, con estructura militar definida, jerarquías de mando y ocupación territorial. Con este reconocimiento institucional de los actores armados irregulares, el Estado colombiano se empeña en diseñar políticas públicas dirigidas a la reconciliación del país, en las que se brinde a los ciudadanos la oportunidad de participar, ratificando o no los acuerdos que se logren en la mesa de negociación y de esta manera, se les brinda a los ciudadanos colombianos, su inclusión y participación en el destino político, social y económico de la nación.

En virtud de lo expuesto, el discurso académico sobre la praxis educativa en escenarios de transición instituye alternativas pragmáticas y rutas de salida viables para la superación de la conflagración bélica, facilitando procesos de concertación y negociación fundamentados en la inclusión categórica de la totalidad de los actores armados y estamentos sociales involucrados en

el disenso interno. Bajo este marco analítico, se retoman los postulados de Cárdenas (2003), quien conceptualiza el posconflicto armado como el intervalo cronológico y político que se inaugura en el instante en que los diálogos de paz y las mesas de concertación alcanzan un estatus de inalterabilidad jurídica y volitiva, extendiéndose hasta la materialización de certámenes electorales supeditados a las cláusulas y compromisos suscritos durante la fase de negociación. En el caso colombiano, distintos gobiernos han impulsado, en mayor o menor medida, la búsqueda de la paz, lo que permite proyectar avances que trasciendan el cese de hostilidades, hacia la construcción de procesos de democratización que puedan orientar la construcción de una paz permanente y duradera.

Además, como se sabe, el conflicto armado interno que vive Colombia es un conflicto armado de naturaleza primordialmente política, que según los expertos es más fácil de superar, ya que se trata de llegar a puntos de convergencia para llegar a acuerdos donde no haya vencedores ni vencidos, sino que se dé el equilibrio político entre las partes. En congruencia con esta taxonomía del disenso, Darby y Mac Ginty (referenciados por Azpuru et al., 2007) postulan una clasificación fenomenológica de las conflagraciones armadas, identificando causales de naturaleza política y socioeconómica, así como disputas de raigambre étnica o religiosa. Bajo esta óptica, se colige que los conflictos cimentados en identidades dogmáticas o etnocéntricas representan los escenarios de mayor complejidad ontológica, dificultando el diseño de alternativas viables para la pacificación estable y duradera. En contraste, la casuística colombiana manifiesta un horizonte de resolución más alentador; al estar su génesis anclada primordialmente en factores de orden político y asimetrías socioeconómicas, la conflagración se sitúa en una esfera de negociabilidad que potencia las probabilidades de una transición exitosa hacia la arquitectura de la paz.

Por eso, también es importante, que en todo proceso de finalización de conflictos bélicos se recuperen y mantengan las memorias de la guerra para poder contarle a las futuras generaciones el significado de los conflictos armados. Y así, enseñarles, que siempre será mejor resolver las diferencias por la vía del diálogo y la concertación, basados en una verdadera democracia, respetuosa de las libertades y los derechos humanos. Por esto, el Estado es el primer llamado en mantener en contexto las políticas públicas que orientan la construcción y mantenimiento de la paz en la sociedad, pero debe buscar las orientaciones de comunidad educativa experta en el tema.

Para la academia, la educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz, es la herramienta pertinente y eficaz que crea múltiples oportunidades en el ser humano y permite alcanzar un desarrollo humano, socioeconómico y político en la etapa del posconflicto armado interno. Por medio de ese tipo de educación, se puede ofrecer a la población afectada por el CAI, los elementos y condiciones necesarias y útiles que les ayuden a reincorporarse a la vida civil. Por eso, es importante, que el Estado dentro de una educación para el PAI eduque en derechos humanos, democracia y construcción de paz a toda la población (empresarios, civiles, políticos, iglesia, etc.), para que acepten sin ningún tipo de discriminación a las víctimas y/o desmovilizados del CAI y los respalden y motiven a construir una vida nueva, al margen del conflicto bélico. Dicha educación, hará más fácil la reincorporación a la vida civil, de los afectados, que sientan seguridad y confianza, para exponer sus historias de vida, que es una información valiosa para construir las memorias de la guerra y un ejemplo de no repetición de conflictos bélicos. Además, el Estado, debe, dentro de la construcción de una educación para el PAI, crear consciencia en la gente, de lo cruel y salvaje de la guerra, y del sufrimiento y atraso que genera, y que, con una educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz,

es posible tender puentes para formar una sociedad capacitada en resolver sus conflictos por medio del diálogo y la concertación.

Además, ese enfoque va a facilitar, que los desmovilizados y víctimas del conflicto armado interno adquieran los conocimientos, habilidades y competencias, de acuerdo a sus gustos y preferencias, donde los adultos y menores de edad, podrían empezar una nueva vida con oportunidades reales, orientadas por el Estado, y con la ayuda y respaldo de toda la población, pero también con el apoyo político, social, financiero de la comunidad internacional. Respecto a la injerencia de la cooperación externa, Azpuru et al. (2007, p. 350) sostienen que la participación de la comunidad internacional en las transiciones de Guatemala y El Salvador se estructuró a partir de una bipolaridad funcional: una vertiente de incidencia política y otra de soporte financiero.

El eje político desbordó la mera observación pasiva, instituyendo una intervención mediadora proactiva y mecanismos de auditoría orientados a destrabar los nudos críticos de la negociación. Asimismo, este componente ejerció una influencia estratégica sobre los actores en disputa para compelerlos a la adopción de medidas concretas, fundamentalmente en el ámbito de la salvaguarda de los derechos fundamentales. De forma complementaria, el vector financiero proveyó el capital técnico y el fondeo presupuestario indispensables tanto para la logística de los diálogos preliminares como para la materialización de las cláusulas programáticas y los compromisos de estabilización suscritos para la fase del posconflicto. Quiere esto decir, que el respaldo de la comunidad internacional en los procesos de negociación de paz, pueden darse a nivel político, jurídico, financiero, social, etc., y que todo esto, sirve para garantizar que se logren acuerdos de paz, además, de ayudar a superar las dificultades que puedan presentarse en el desarrollo de dichas negociaciones.

Por lo anterior, se puede decir que para la academia la educación en situaciones de posconflicto armado interno y construcción de paz, debe ser de interés internacional, ya que este tipo de educación permitirá que las personas sean productivas y puedan interiorizar las normas éticas, los principios y valores de los derechos humanos, de la democracia y cultura de paz. Además de permitir que se formen, capaciten, concienticen y ayuden a aceptarse entre sí y a respetar los derechos humanos de todos. En el marco de la arquitectura social para la paz, la educación se constituye como uno de los dispositivos de mayor eficacia para la gestión de las realidades transicionales del posconflicto.

Bajo la perspectiva de Vega (2014, p. 4), el sistema formativo provee al sujeto en proceso de desmovilización una ruta de tránsito fundamentada en la aprehensión de conocimientos, lo que le permite desplazarse desde la marginalidad bélica hacia un rol socialmente proactivo y funcional. Este proceso no solo favorece la estructuración de proyectos de vida alineados con las vocaciones y preferencias individuales, sino que, paralelamente, garantiza que la población menor de edad acceda oportunamente a trayectorias de desarrollo integral. De este modo, se fortalece el tejido comunitario mediante la configuración de una ciudadanía dotada de capacidades técnicas y axiológicas, determinantes para la sostenibilidad de la estabilidad social en el porvenir.

Por lo anterior, el Estado y la comunidad internacional, para esta clase de formación, están en la obligación de brindar todas las herramientas tecnológicas, comunicativas, que permita el acceso al conocimiento amplio y libre, teniendo en cuenta que el Estado debe pensar en la educación de esa población afectada por el CAI, ya que esta es la forma de alcanzar la paz estable y es la educación la que debe intervenir toda la etapa del PAI.

Con la ayuda internacional se logrará un sistema educativo que enseñe a las personas a focalizar sus metas y sientan el anhelo de cumplirlas y que cada día busquen mejorar su condición de ser humano integral (corporal y espiritualmente), donde las personas puedan mostrar todas sus capacidades. Es por eso que una educación enfocada en la construcción de paz, derechos humanos y democracia ayudará a superar la violencia y construir caminos seguros hacia la paz firme y duradera. Por eso, es importante formar a la persona desde temprana edad en los significados de la paz. Y esto implica el reconocimiento de sus derechos y deberes en la sociedad. Además, el aprendizaje de todo lo relacionado con los derechos humanos, a fin de sensibilizarlos y controlar la violencia, al parecer, propia del ser humano que no construye lazos de amor y fraternidad.

Bajo esta premisa de atención prioritaria, se suscriben los planteamientos de Sinclair (2005, p. 23), quien enfatiza que la población infantil impactada por escenarios de crisis o emergencia debe ser integrada de manera imperativa en modelos pedagógicos de carácter integral. Para la autora, la praxis formativa en estos contextos no debe limitarse a la instrucción básica, sino que debe transversalizar el desarrollo de competencias para la resolución dialógica de controversias, el pluralismo axiológico y el reconocimiento de las prerrogativas fundamentales. De este modo, la educación se constituye en un dispositivo estratégico para la configuración de una ciudadanía democrática, facultando al menor para transitar desde la vulnerabilidad de la emergencia hacia un ejercicio activo y consciente de sus derechos y deberes en la sociedad. Y aunque esta tarea, es a largo plazo, hay que fortalecer la educación en construcción de paz, democracia y derechos humanos. Ya que una educación enfocada hacia la paz, debe tener el compromiso irrestricto de todas las instituciones educativas de interiorizar dicha enseñanza. Y así se viva una verdadera cultura de paz, donde todas las personas afectadas

por el CAI, enseñen por medio de sus experiencias y sean punto de apoyo para orientar una educación para situaciones de posconflicto armado interno y construcción de paz.

Así las cosas, del análisis documental realizado se identifican cinco grandes consensos que deben regir la educación para el posconflicto: 1) La educación como política de transformación social y no solo prestación de servicios; 2) La memoria histórica como eje pedagógico inalienable; 3) La resolución pacífica de conflictos como eje transversal del currículo; 4) La necesidad de una educación territorializada y situada; y 5) La construcción de ciudadanía democrática como fin último. Es decir, el estudio demuestra que la principal transformación requerida no es ampliar la cobertura, sino redefinir el sentido mismo de educar para la convivencia democrática.

CAPÍTULO 5: Postulados y Retos

5.1. Reconocer los postulados y retos que plantea la política pública, los desarrollos legales y jurisprudenciales nacionales e internacionales en materia de educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz.

Por ser la educación una herramienta pertinente y eficaz que crea múltiples oportunidades en el ser humano y permite alcanzar un desarrollo humano, socioeconómico y político en situación de posconflicto armado interno (PAI), el Estado, debe construir unas políticas públicas educativas contextualizadas, que eduquen a la población afectada por el conflicto armado interno (CAI). En ellas, deben incorporarse elementos y condiciones necesarias y útiles para lograr personas felices, capaces de articularse a la vida civil y construir una vida en paz y solidaridad en la sociedad.

Es por eso, que la educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz, debe ser el puente entre el Estado y la comunidad educativa, donde conjuntamente, diseñen, planifiquen, ejecuten, políticas públicas educativas que construyan una sociedad pacífica y democrática, que permita a los desmovilizados y víctimas del conflicto armado interno, adquirir los conocimientos, habilidades y competencias, de acuerdo a sus gustos y preferencias, para empezar una vida nueva con oportunidades reales, orientadas y respaldadas por el Estado y la comunidad internacional. Pero, todo esto se logra, con políticas públicas claras y pertinentes adaptadas al contexto y avaladas por todos los actores involucrados en el CAI o en el PAI. Es por ello, que la educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz, debe

estimular la productividad de las personas y capaces de interiorizar las normas éticas, los principios y valores para que respeten los derechos humanos. Es por eso, que este tipo de educación debe permitir que las personas focalicen sus metas y tengan el deseo de cumplirlas y que cotidianamente busquen mejorar su condición de seres humanos integrales (corporal y espiritualmente).

Por todo lo anterior, podemos decir que las políticas públicas son aquellas normas que orientan la acción pública del Estado, conformada por proposiciones que describen los objetivos que quiere alcanzar una sociedad frente a determinado asunto. En esa dirección, para nuestro objeto de investigación, las políticas públicas, serán el instrumento o vehículo que hace efectivo el derecho humano a la educación en la etapa del posconflicto armado interno y construcción de paz. Bajo la perspectiva de Jiménez (2007, p. 40-42), la conceptualización de las políticas públicas se encuentra intrínsecamente ligada a los mecanismos de materialización y efectividad de los derechos fundamentales. El autor postula que estas se manifiestan como un andamiaje normativo específico diseñado para la concreción de fines sociales protegidos.

En esencia, las políticas públicas en materia de derechos humanos constituyen hojas de ruta institucionales —o cursos de acción gubernamentales— orientadas a gestionar problemáticas sociales de alto relieve. Estas acciones pueden o no cristalizar en programas de ejecución inmediata; no obstante, su naturaleza reside en configurarse como un sistema de directrices legales y mandatos de optimización que persiguen objetivos axiológicos superiores dentro del aparato estatal. En ese sentido, se puede decir, que las políticas públicas son los programas de acción gubernamental que buscan la concretización de los derechos establecidos en los principios constitucionales, de conformidad con una perspectiva de derechos humanos, y que, desde el punto de vista de la norma jurídica, se legitiman mediante directrices, teniendo presente,

que el derecho a la educación forma parte de los derechos humanos, reconocidos a nivel nacional e internacional.

Complementariamente, la investigación suscribe la perspectiva de Bucci (referenciado por Jiménez, 2007, p. 42-43), quien colige que las políticas públicas operan como dispositivos de cohesión estratégica orientados a amalgamar voluntades y pluralidades en torno a horizontes teleológicos compartidos que estructuran el interés colectivo. Bajo esta concepción doctrinaria, la intervención pública se erige como un ejercicio de racionalización administrativa y planeamiento deliberativo, cuya legitimidad emana del ejercicio efectivo de la participación ciudadana. Según el autor, la arquitectura de estas acciones estatales se vertebra sobre cuatro pilares fundamentales: el propósito último de la praxis (fin), el desdoblamiento operativo de los objetivos (metas), la gestión de los recursos instrumentales (medios) y, de manera concluyente, la dinámica procedimental requerida para su materialización en el tejido social.

Bajo esta premisa analítica, las políticas públicas se erigen como el andamiaje normativo y la brújula teleológica de la acción estatal, facilitando la delimitación de los componentes transversales necesarios para la arquitectura de una educación transicional. De este modo, estos instrumentos de planeamiento no solo prescriben el "deber ser" institucional, sino que sistematizan los elementos técnicos y axiológicos indispensables para vertebrar una política pública educativa que responda con eficacia a las demandas de reparación, reconciliación y consolidación de la paz en el escenario del posconflicto armado interno

Por supuesto, en las políticas públicas para la educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz, es vital y necesario que el Estado cuente con el respaldo financiero de la comunidad internacional, ya que los gastos inherentes a dicha etapa, son de gran cuantía. Además, es necesario que el Estado afectado, independientemente de la ayuda

internacional, organice su presupuesto, de tal manera, que pueda destinar rubros importantes a educar en la etapa de posconflicto armado interno.

De esa manera, será más viable educar sin perder la calidad, la pertinencia en la formación y las garantías de que la población afectada pueda hacer valer sus derechos fundamentales. Por tal motivo, es la hora de construir una política pública para este tema especial de educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz, ya que, hasta la fecha no se registra ley, sentencia judicial o norma internacional que haya trabajado el tema concretamente. Así se analizó en varios documentos de autores, leyes, decretos y fallos judiciales que han desarrollado estudios importantes, pero sobre la educación en emergencia, y dirigida a determinada población, pero no tratan directamente el tema de la educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz. Más, sin embargo, a nivel académico el tema comienza a ser de interés, en ese sentido, se han podido revisar algunos documentos.

En cuanto al término o expresión, construcción de paz, es actualmente el centro de atención del gobierno colombiano y diferentes medios de comunicación escrito y televisivo, esto, se puede verificar al buscar la información sobre el tema construcción de paz en diferentes buscadores en internet. También, podemos encontrar que diferentes ONG de derechos humanos, como la Fundación Ideas para la Paz (FIP), diferentes universidades, como la Universidad de los Andes, y políticos nacionales, se han comenzado a interesar en el tema. Por otra parte, se observa, que el gobierno nacional se comprometió en construir en los 281 municipios, afectados por el conflicto armado interno, los Centros de Integración Ciudadana y a suscribir 170 acuerdos internacionales para el posconflicto. Además, con la expedición de la Ley 1732 de 1 de septiembre de 2014 y su Decreto Reglamentario 1038 de 25 de mayo de 2015, el gobierno nacional demuestra su interés en impartir la cátedra de la paz, ya que dicha ley establece la

Cátedra de la Paz, como obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado. Por otro lado, la Ley 1732, revela un aporte importante en el tema de construcción de paz, y se atreve a definir qué debe entenderse por educación para la paz, cuando plantea uno de sus objetivos. No cabe duda, que se avanza en la construcción del tema en torno a la construcción de una política pública de construcción de la paz, ya que es un inicio importante, en tener una ley que establezca una educación en las personas que les permita apropiarse de los conocimientos y competencias para convivir pacíficamente, ejercer sus derechos democráticos, tolerar las diferencias, construir equidad y respetar los derechos humanos. Todo esto nos ayuda a comprender, que, para construir paz, se requiere atacar las causas del conflicto armado interno, y la educación enfocada en la construcción de paz, es la herramienta ideal.

En ese mismo sentido, se puede decir, que la construcción de paz debe sostenerse en el tiempo y que cualquier acuerdo que se suscriba debe prevalecer sin romperse a la primera situación de desacuerdo entre las partes. Pero, también la construcción de la paz significa que todos los actores involucrados en el conflicto armado interno, puedan ser parte activa en la democracia, con iguales derechos y deberes, a fin de generar confianza entre los actores, y que cualquier tensión, se solucione con el diálogo y sin violencia. En consonancia con lo expuesto, la investigación integra la tríada axiológica de Aldo Capitini (referenciado por Jares, 1999, p. 76), cuyos postulados operan como vectores determinantes para la arquitectura de la paz. Esta propuesta se vertebra sobre tres ejes fundamentales: i) la pedagogía de la alteridad y el pluralismo, que instituye una escuela multicultural capaz de neutralizar el monolitismo ideológico, factor que históricamente cataliza la hostilidad y el conflicto bélico; ii) el fomento de la autonomía crítica y la desobediencia emancipatoria, orientadas a la deconstrucción de

estructuras opresivas; y iii) la implementación del método no-violento como praxis transversal para la gestión del consenso y el disenso. Bajo esta óptica capitiniana, la didáctica se fundamenta en la vigorización del espíritu democrático y en la reconfiguración de la institución escolar como un ecosistema de participación ciudadana, indispensable para la transición hacia una sociedad verdaderamente inclusiva.

De lo anterior, se puede afirmar que construir paz, es enseñar al ser humano que la guerra es inadmisibles desde todo punto de vista al igual que las acciones violentas y discriminatorias en contra de otro ser humano, grupo o Estado. Y que se debe educar al individuo como ser crítico para que desobedezca todo aquello que atente contra otra persona y su dignidad. Es por eso, que la educación para el posconflicto armado y la construcción de paz, debe darse antes de la etapa o proceso de posconflictos, con el fin de apropiarse de las estrategias destinadas a aplicarse en dicha etapa. Además, tener organizado cómo va a ser la participación de todos los actores nacionales e internacionales, gobierno y excombatientes, actores en general, para que la paz sea permanente, firme y duradera. Todo el apoyo que se brinde en dicha situación, ayudará a crear mejores estrategias y programas de educación para ejecutar en el corto, mediano y largo plazo. Y toda la política pública que se construya alrededor de la educación en el posconflicto armado interno y construcción de la paz, permitirá la realización del derecho humano a la educación en la población afectada por el conflicto armado interno y que son los llamados a una protección especial en dicha etapa del posconflicto, ya que son las personas más vulnerables.

Colombia no cuenta hoy día con una política pública definida y estructurada a cabalidad para la educación en situación de posconflicto armado interno y construcción de paz, pero avanza en normas jurídicas que aportan conceptos, que al compilarlos pueden servir de fundamento para la elaboración de una política pública organizada. Simultáneamente, si bien es

palmario que el Estado colombiano ha priorizado un paradigma asistencialista de corte humanitario para la atención de la población damnificada por la conflagración interna, Vega (2014) identifica un avance significativo desde el ámbito académico. La Universidad Nacional de Colombia (Sede Medellín) ha instituido un núcleo de investigación estratégica dedicado al diseño de políticas transicionales mediante el Observatorio de los procesos de Desarme, Desmovilización y Reincorporación (DDR), el cual vincula la transición a la vida civil con el sistema de educación superior.

Bajo este marco analítico, se evidencia un esfuerzo institucional por estructurar mecanismos de diversificación de la oferta educativa y estrategias de cooperación con el sector privado. Según postula Vega (2014, p. 11), la finalidad reside en configurar rutas que viabilicen la inserción de aquellos sujetos en tránsito hacia la legalidad en programas de formación universitaria, reconociendo la instrucción académica como un eje determinante para la sostenibilidad de la arquitectura de la paz.

Por todo esto, es obvio que el caso colombiano es “sui géneris”, ya que ha experimentado en varias oportunidades la terminación de los conflictos armados internos con unos grupos al margen de la ley, pero a la vez, continúa el CAI con otros grupos violentos. Es por ello, que el Estado colombiano, la academia y los distintos estamentos sociales, han hecho aportes que sirven para construir políticas públicas educativas reales, concretas y adaptadas al contexto sobre educación para el PAI y construcción de paz y, sobre todo, políticas públicas orientadas a formar personas con plenos conocimientos, competencias y habilidades, que las haga capaces de construir un futuro promisorio con plenas libertades.

Por otra parte, aunque, no se pueden desconocer los avances que ha tenido el Estado colombiano, a lo largo de más de veinte años, en materia normativa protectora de la población

desplazada por el conflicto armado interno, se debe decir que no se ha trabajado el tema educativo, en dicha población, con el objeto de prepararlos para la etapa del posconflicto armado interno y consecución de la construcción de la paz.

Sin embargo, el interés del Estado en desarrollar políticas públicas frente al contexto violento nacional, ha servido para avanzar en múltiples pronunciamientos o sentencias judiciales, especialmente la Sentencia T-025 de 2004 de la Corte Constitucional de Colombia, que es pieza fundamental para la protección de los derechos humanos de los afectados por el conflicto armado interno. Dicha sentencia contiene de fondo, soluciones de tipo asistencialistas a corto plazo y donde se trata el tema educativo como obligatorio y gratuito en la educación básica primaria. Bajo esta lógica de exigibilidad, la Conferencia Episcopal de Colombia, al intervenir en el marco de la citada providencia judicial, postuló que la política pública orientada al desplazamiento forzado debe trascender el paradigma de oferta institucional asistencialista. La organización eclesial enfatiza que el abordaje estatal no puede limitarse a esquemas de beneficencia paliativa, sino que debe migrar hacia un andamiaje de demanda social efectiva; este cambio de enfoque sitúa la protección y reparación integral de los derechos como el eje rector de la acción gubernamental, garantizando que el sujeto desplazado sea reconocido como un titular de derechos y no como un mero receptor de auxilio estatal (Conferencia Episcopal, como se citó en el documento, p. 107).

También al revisar algunas normas legales y jurisprudencias de la Corte Constitucional de Colombia, se encuentra que no desarrolla el tema de educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz, sino que trata en alguno de los apartes de las sentencias, el tema de educación en emergencia o en beneficio de la población desplazada en el conflicto armado interno. Es el caso de la Ley 387 de 1997, que desarrolla toda la temática de la población en

estado de desplazamiento y permite establecer un marco programático, institucional y presupuestal, que sirve como herramienta valiosa frente al tema de población desplazada por la violencia en el conflicto armado interno. Además, construye una política pública sobre la protección y asistencia humanitaria a la población desplazada por el conflicto armado interno y facilita la elaboración de una agenda pública para visibilizar el problema y construir proyectos y programas que incidan positivamente sobre el mismo. Pero, como se dijo antes, no trata el tema de educación posconflicto armado interno y construcción de paz de manera directa y especial. Es más, no hace referencia a dicho asunto.

En el mismo sentido, se leyeron y analizaron leyes, decretos y sentencias de la Corte Constitucional colombiana, que tratan y legislan sobre la problemática de la población desplazada por el conflicto armado no internacional, enfocando nuestro estudio, análisis y comprensión, en los apartes donde hacían referencia al tema educativo. Por ende, el acervo documental que constituye el núcleo de la presente indagación hermenéutica comprende un compendio sistemático de instrumentos normativos y jurisprudenciales, categorizados taxonómicamente de la siguiente manera:

- i) Dimensión Constitucional: Se erige como pilar fundamental la Constitución Política de Colombia, garante de las prerrogativas educativas en escenarios de conflicto.
- ii) Arquitectura Legislativa: El análisis integra un marco estatutario y ordinario robusto, que abarca desde la Ley 65 de 1979 hasta la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas), incluyendo las leyes 344/96, 368/97, 589/00, 599/00 y 812/03.
- iii) Dispositivos Reguladores: El componente procedimental se sustenta en una serie de decretos expedidos entre 1997 y 2009, destacándose los Decretos 976 y 2378 de 1997; 173/98; 2569/00; 951 y 2562 de 2001; 2131/03; 250/05; 1660/07; y 4503/09.

iv) Doctrina Jurisprudencial: La interpretación de los derechos se apoya en una línea de tiempo judicial de la Corte Constitucional, que inicia con la C-225 de 1995 y la T-227 de 1997, consolidándose a través de pronunciamientos hito como la SU-1150 de 2000, la T-025 de 2004 (y sus citas de 2003), la C-278 de 2007 y la T-1034 de 2008, entre otras providencias que delimitan la atención a la población vulnerable».

En otro orden de ideas, la fase de indagación documental incorporó una revisión exhaustiva de los estándares que configuran el sistema universal y regional de protección de los derechos humanos. Este análisis abarcó un espectro cronológico y temático que se inaugura con la Declaración Universal de 1948 e incluye pactos estructurales como el PIDESC (1966) y el Protocolo de San Salvador (1988), así como convenciones especializadas en la salvaguarda de la infancia, la mujer y la erradicación de la discriminación racial. Asimismo, se integraron instrumentos del Derecho Internacional Humanitario, como el Convenio de Ginebra de 1949, y diversas declaraciones referidas al fomento de la paz entre la juventud, el desarrollo social y los derechos de las minorías étnicas y religiosas. No obstante, tras el examen hermenéutico de este robusto andamiaje normativo, se colige que, si bien se garantiza la educación desde múltiples vertientes de protección para grupos vulnerables, persiste un vacío legislativo y taxonómico de carácter específico; es decir, ninguno de estos instrumentos aborda de manera unívoca, explícita y pormenorizada la educación como dispositivo de gestión en escenarios de posconflicto armado y arquitectura de paz.

Por tanto, se procedió a relacionar dichos instrumentos internacionales y se hicieron anotaciones al concepto que denominaba cada instrumento internacional, donde su título, describía bien su contenido, y el artículo o principio del instrumento, en relación con la educación, se transcribió debajo de dicho título, resaltando en negrillas el derecho a la educación.

En efecto, al examinar la legislación nacional e internacional y la jurisprudencia de la Corte Constitucional, se pudo comprender, que no se ha trabajado puntualmente el tema de la educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz, sino que se procede a ofrecer asistencia humanitaria a la población desplazada, y el tema educativo solo forma parte de esa asistencia. De esa manera, se busca satisfacer los niveles mínimos de protección de los derechos de los desplazados, es decir, de las víctimas de los conflictos armados, quedando el tema educativo como un punto más, sin la importancia requerida y en el que tampoco se analiza la educación para la etapa del posconflicto armado interno y construcción de paz.

En ese sentido, la sociedad en general debe seguir presionando para que se diseñen políticas públicas que permitan alcanzar la paz estable, firme y permanente, y son todos los actores sociales a través de sus luchas, los que permitirán que se consoliden procesos de construcción de paz. Esa presión social, es lo que ha permitido que Colombia sea un país desarrollado en normas jurídicas para proteger los derechos humanos de la población afectada por el conflicto armado interno y con muchos elementos que nos servirán para construir la política pública para el posconflicto armado interno y construcción de paz. Esa misma presión social, fue lo que permitió que países como El Salvador y Guatemala finalizaran sus conflictos armados internos, de varias décadas, firmando en los años 1991 y 1996, respectivamente, sus acuerdos de paz. Bajo esta premisa de exigibilidad, se retoman los postulados de la Corte Constitucional (2004) en su Sentencia T-025, providencia que conceptualiza la visibilización de la crisis humanitaria como el corolario de un ejercicio de incidencia y presión social legítima. Según el alto tribunal, esta movilización ciudadana tuvo como propósito fundamental el reconocimiento taxativo de la magnitud del fenómeno del desplazamiento, con el fin de compeler al Ejecutivo hacia el despliegue de una intervención institucional sistémica, célere y conducente.

En este escenario, la actividad proactiva de los estamentos sociales involucrados trasciende la mera gestión programática para constituirse en una comunidad hermenéutica; esta unidad interpretativa resulta esencial para dotar de significado y urgencia a la respuesta estatal, asegurando que la política pública responda efectivamente a la gravedad de las vulneraciones registradas en el marco del conflicto

Por todo lo anterior y de la misma forma, hoy desde la academia se busca sensibilizar, a los gobiernos para que entiendan que necesitan trabajar de la mano con los diferentes grupos sociales para sacar adelante una verdadera política pública, en el tema de la educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz. Solo con la participación activa de la comunidad educativa, podrá construirse una sociedad pacífica y democrática, que no retorne a la violencia una vez la supere o que mientras alcanza la paz y que ayude a que el camino hacia ella sea productivo y firme.

Por otra parte, al revisar la página o dirección web oficial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), tampoco se encuentra pronunciamiento alguno sobre el tema de la educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz. Para tal efecto, se revisaron los casos contenciosos, medidas provisionales, supervisión de cumplimiento y opiniones consultivas que se adelantan ante la CIDH, sin que dicha búsqueda arrojara resultado positivo alguno sobre el tema investigado, no solo en los casos de Colombia, El Salvador y Guatemala, sino de cualquier otro. De acuerdo a este resultado, no hay que perder de vista, que la CIDH, comenzó a funcionar aproximadamente diez años después de su creación, cuando se aprobaron sus Estatutos, mediante Resolución N° 448 adoptada por la Asamblea General de la OEA en La Paz, Bolivia, en 1979. No obstante, ha incrementado sus sentencias en la última década, aunque todavía es limitada, ya que según dice Manili (2012), muy a pesar que el artículo 61 de la

Convención, permite que un Estado interponga demandas ante la CIDH, “hasta la fecha el mecanismo de protección jurisdiccional de los derechos humanos previsto en ella jamás ha sido promovido por algún país” (p.264).

Además, todos los casos sometidos a la CIDH, hasta hoy han sido a iniciativa de la Comisión, que es como la fiscalía de la CIDH, dicha comisión estudia el caso y se encarga del trámite del mismo a ver si la dan o no trámite. Todo lo anterior lleva a concluir que hasta la fecha, la CIDH no se ha pronunciado frente al tema del derecho humano a la educación, ni ha ordenado a los Estados establecer cátedras de paz, y tampoco se ha pronunciado sobre el tema de educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz.

En el mismo sentido, al consultar las páginas virtuales o web oficiales del Ministerio de Educación y la Corte Suprema de Justicia de El Salvador, puede observarse que no registran datos que traten el tema de la educación para el posconflicto armado interno y la construcción de paz. Algo semejante, se hizo con el Ministerio de Educación, la Corte Suprema de Justicia y la Corte Constitucional de Guatemala, y se pudo establecer que ninguna de ellas se ha pronunciado sobre el tema de la educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz. Sin embargo, el Ministerio de Educación de Guatemala viene trabajando el concepto de la paz frente a la enseñanza en las escuelas de educación básica.

En el mismo sentido, por medio de correo electrónico, contenido en la ficha 6 nueva 2015, se elevó una consulta al Centro Nacional de Análisis y Documentación Judicial de Guatemala, para ver si existía alguna sentencia que tratara el tema de educación para el posconflicto armado y construcción de paz, y por el mismo medio electrónico, en fecha 13 de julio de 2015, la licenciada Erika López, dio respuesta contestando lo siguiente: “Le comentó que en la base de datos no aparece registrada sentencia alguna que se relacione al tema

consultado, si contamos con sentencias relativas a los delitos cometidos durante el conflicto armado interno en Guatemala”. Eso quiere decir, que las cortes y tribunales de Guatemala no se han pronunciado frente al tema de la educación para el posconflicto armado y construcción de paz, sino que solo han tratado el tema del posconflicto armado interno frente al ámbito penal.

En suma, la investigación demuestra que el ordenamiento jurídico analizado ha evolucionado desde una concepción meramente protectora de la educación hacia una comprensión transformadora de la misma como garantía estructural de no repetición. Desde la perspectiva pedagógica, estas disposiciones legales implican que la escuela no debe limitarse a ser un centro de acogida asistencial, sino que debe transformarse en una infraestructura institucional de paz, donde la norma se traduzca en currículos flexibles que reconozcan la autonomía y dignidad de la población víctima como sujetos activos de derecho.

CAPÍTULO 6: Experiencias de El Salvador y Guatemala

6.1. Identificar los aportes que hacen en materia de educación para el posconflicto armado interno y la construcción de paz las experiencias de El Salvador y Guatemala.

Al comparar las experiencias de países latinoamericanos, como Guatemala y El Salvador, que superaron el conflicto armado interno, frente a Colombia, se observa que los conflictos armados internos también pueden surgir en países con sistemas democráticos consolidados. En los casos de Guatemala y El Salvador, estos países en su proceso de negociación de la paz, incluyeron como compromiso fundamental, para superar el conflicto armado interno, terminar con sus regímenes políticos dictatoriales, aplicar una justicia transicional y convertirse en Estados democráticos, escuchando las voces de la población y otorgándoles iguales oportunidades a todos para acceder al poder.

Al respecto, dice Azpuru et al. (2007), que:

(...) ubicar los casos de Guatemala y El Salvador como sociedades en proceso de democratización. Cuando se dio una apertura democrática en esos países y la firma de los Acuerdos de Paz, muchos ciudadanos y actores externos esperaban que ambos países se convirtieran de la noche a la mañana en democracias liberales, lo cual era evidentemente una expectativa poco realista, considerando sobre todo que ambas sociedades sufrieron los embates de una cruenta guerra civil por muchos años. (p. 17).

En el caso de Colombia, siempre hemos sido un Estado democrático, pero con la promulgación de la Constitución Política de 1991, el sistema democrático se fue perfeccionando,

pasando de una democracia representativa, a una democracia participativa, en la que se expidieron normas de categoría constitucional que crearon mecanismos de participación ciudadana y herramientas pragmáticas de defensa jurisdiccional. Bajo esta arquitectura institucional, los planteamientos de Azpuru et al. (2007) conceptualizan la democracia participativa como el conjunto de mediaciones estratégicas que articulan la relación entre el Estado y la sociedad civil a través del ejercicio proactivo de la ciudadanía. Esta dinámica trasciende la delegación formal del voto, facultando a los diversos actores y colectivos sociales para ejercer una incidencia efectiva en el ciclo de las políticas públicas y desplegar mecanismos de auditoría social.

Para los autores, este agenciamiento ciudadano no requiere supeditarse estrictamente a los canales de la democracia representativa, las estructuras partidistas o las organizaciones gremiales, extendiendo su radio de acción hacia las esferas económica, administrativa y política. En consecuencia, el fortalecimiento sistémico de la democracia exige una convergencia sinérgica entre el modelo representativo y el participativo, mediante dispositivos procedimentales que amplíen de manera sustancial la intervención del sujeto en la gestión de los asuntos de interés público. Por tal motivo, se puede decir que Colombia con dichos mecanismos ha superado el pasado, donde los derechos estaban plasmados en normas sustanciales, pero sin las herramientas constitucionales y legales que las hicieran efectivas. En ese mismo sentido, a partir de la vigencia de la Carta Magna de 1991 y la creación de la Corte Constitucional, Colombia ha venido robusteciendo su legislación y sus fallos judiciales acerca del conflicto armado interno, reparación de víctimas, población desplazada, justicia, verdad y reparación, educación en emergencia y una gama de normas jurídicas que sirven de insumos para diseñar y construir,

adecuadamente, un sistema educativo que sea pertinente y eficaz en situaciones de posconflicto armado interno, y así como de paz estable y duradera.

Por tal motivo, se entiende, que en todo Estado democrático se pueden presentar conflictos, teniendo en cuenta, que existen múltiples ideologías políticas, pero las diferencias deberán resolverse con el diálogo sin desplegar actos violentos armados que vulneren los derechos humanos. Pero para esto, se requiere que ninguna de las partes involucradas en el CAI obstruya, limite o impida el ejercicio de actuar o expresarse de la otra parte, ya que, de presentarse, dicha obstrucción, pueden surgir los conflictos violentos como en el caso de Colombia, que surgió la violencia armada, por la persecución a sangre y fuego de los liberales, por parte de los gobiernos conservadores. Surgiendo así, las guerrillas liberales, que defendían una ideología y el derecho de poder expresarse libremente. Podemos decir que en Colombia, Guatemala y El Salvador, hay espacio para todos los partidos y movimientos políticos, con ideologías diferentes, por eso es importante, que el respeto a las diferencias ideológicas se fortalezca cada día, y se pueda dialogar y llegar a acuerdos negociados.

En Colombia, la sociedad debe prepararse para abrir los espacios democráticos, políticos y sociales a la FARC, ELN y otras guerrillas que quieran volver a la vida civil, actuando con humildad y generosidad, ya que son colombianos que por múltiples razones optaron por la lucha armada, y lo importante es, que dejen las armas, se reincorporen a la vida civil y se logre un país en paz. Se sabe que la guerra trae mucho dolor y que dentro de un conflicto armado se producen muchos hechos, que al parecer son imperdonables, pero para poder superar la etapa de CAI, es necesario el perdón y la reconciliación, en beneficio del bien superior que es la paz nacional. Por eso, es importante, que se planifique, diseñe y ejecute una educación para el PAI y construcción de paz, cimentada en valores morales, éticos y educación en derechos humanos, democracia y

construcción de paz, donde se ayude a los actores a sanar las heridas profundas de la guerra y a interiorizar el amor fraternal de patria.

Por lo anterior, no basta con decir que Colombia tiene un sistema democrático, sino que hay que vigilar que todas y todos ejerzan sus derechos políticos libremente, y que no se regrese al pasado, tal como ocurrió en los años ochenta, donde se violentó la confianza de las guerrillas que firmaron acuerdos de paz. Fue el episodio, el ataque frontal de la extrema derecha contra los guerrilleros desmovilizados de la FARC, después, Unión Patriótica, en el gobierno conservador del expresidente Belisario Betancur. Es por eso, que, para construir una verdadera paz en Colombia, las partes deben actuar con lealtad y con la verdad, además, deponer todo interés individualista y pensar en el desarrollo y bienestar del país. Las experiencias de países, como Guatemala y El Salvador, sirven para orientar a Colombia, para que construya una política pública de cultura de paz y se legisle frente al tema educativo, enfocado en la educación en situaciones de PAI y construcción de paz. Pues, no solo se necesita la expedición de leyes de reconocimiento y reparación de víctimas, sino se logra eliminar, de un todo, la violencia armada en el país. Y la verdadera construcción de paz necesita herramientas efectivas como lo es la educación, pero una educación diseñada para la situación de posconflicto armado interno, donde todos los actores afectados gocen de las posibilidades de superar la violencia y no regresar a ella.

Por otra parte, una vez se logre firmar los acuerdos de paz y estos sean refrendados por los colombianos, es importante que se ejerza total vigilancia y se les brinde toda la seguridad, a los actores de las guerrillas, para que los reductos o tendencias de ultraderecha “guerreristas” no atenten contra sus vidas, y se evite el resurgir de grupos que regresen a la violencia. En todo caso, es importante construir un plan educativo aplicable a la población que va a quedar cesante fuera del negocio de la guerra, y de esta manera, poder incorporarlos a la vida civil, pero de una

manera digna y productiva. El proceso educativo deberá diseñarse para la etapa del posconflicto armado interno, debe ser incluyente y equitativo, debe ser adecuado a las necesidades, habilidades y competencias de cada persona y revisar qué es lo que cada persona o grupo requiere para que encuentren su destino y felicidad.

Por lo anterior, es posible aducir, que será un sistema educativo pertinente y eficaz para el posconflicto armado interno, el que va a ayudar a la población, a comprender todos los conceptos y procedimientos que se dan en el CAI y PAI. Además, de capacitarlos, hacerlos conscientes del problema y ayudarlos a adquirir una cultura de paz, con la que podrán resolver sus diferencias por medio del diálogo. Es aquí, donde una educación para el PAI enseñaría a las personas que “sus derechos comienzan donde comienza el del otro, y no como se viene enseñando que “su derecho termina donde comienza el del otro”. Una educación para el PAI, formaría a las personas para que conozcan y pongan en práctica, desde su interior y exterior, el conocimiento en derechos humanos y democracia, aprendan a controlar sus emociones y a sensibilizarse frente a los derechos del otro. Es por eso, que al revisar las experiencias de Guatemala y El Salvador, se entiende que son países, que no prepararon su sistema educativo para el PAI, y esa puede ser una de las razones que los condujo a padecer después del acuerdo de paz los fenómenos de pandillismo y la delincuencia común, como consecuencia de la carencia de una educación pertinente. Un caso contrario parece ser el colombiano, que dentro del análisis documental, pudo advertirse que el Gobierno del presidente Santos, le apostó a la paz, y marcó pautas educativas y jurídicas para construir un país pacífico y dueño de políticas educativas y normas jurídicas pertinentes, enfocadas a superar el conflicto armado interno y a desarrollar la etapa del PAI en el propósito de construir cultura de paz. Por eso, es importante que un Estado antes y durante PAI, diseñe soluciones haciéndose acompañar de los estamentos nacionales e internacionales para

superar la pobreza y las desigualdades, que son el caldo de cultivo de la violencia. Además, el Estado debe enfocar su política pública para crear mejores condiciones socioeconómicas y evitar cualquier retroceso en las negociaciones de paz, o el resurgimiento del CAI, porque no basta con el simple cese de hostilidades o la firma de acuerdos de paz, si esta no es estable y con fundamentos sólidos de permanencia.

Por otra parte, en la educación enfocada para las situaciones de PAI, se debe tener en cuenta los grupos minoritarios para formarlos y brindarles las competencias, habilidades y conocimientos que los ayuden a defender sus ideologías con argumentos y no por la vía de las armas, además, que esas minorías se sientan escuchadas y capaces de incidir en el destino y desarrollo del Estado. En esta experiencia, Colombia debe tener en cuenta, desde un principio, las minorías, con el objeto de que se integren a los procesos políticos, sociales, económicos, etc., con igualdad de oportunidades, y se logre una paz sólida y estable. Bajo esta lente analítica, se retoman los planteamientos de la Unesco (2011, p. 251) sobre el proceso transicional en Guatemala, donde la Organización de las Naciones Unidas validó que las comunidades originarias fueron víctimas de una marginalidad estructural y una opresión sistemática anclada en su identidad étnica, cultural y lingüística. En este escenario, los acuerdos que pusieron fin a la prolongada conflagración civil no solo reconocieron estos dispositivos de exclusión e injusticia, sino que instituyeron compromisos vinculantes para subsanar el lastre histórico de la discriminación. Para el organismo internacional, la reforma integral del sistema educativo se erige como el mecanismo de reparación por excelencia, facultando al andamiaje pedagógico para desarticular las asimetrías del pasado y cimentar un nuevo paradigma de reconocimiento multicultural indispensable para la estabilidad de la paz. Por tal razón, es importante, que la construcción de la educación para situaciones de posconflicto armado interno y construcción de

paz, se enfoque también en acabar con todo tipo de discriminación étnica, social, política, económica, religiosa, etc.

Por otra parte, al explorar el Plan de Implementación Estratégica de Educación 2012-2016 de Guatemala, se pudo establecer que este no contempla una política educativa dirigida hacia la educación para el posconflicto armado interno y de construcción de paz. Se trata de un plan que hace referencia a los temas normales de carácter educativo como son la calidad, cobertura, capacitación de docentes y alfabetización orientados a elevar el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes, y enfocado en las pruebas de rendimiento académico como la lectura y las matemáticas. También se pudo explorar que este plan, se fundamentó en el diseño de Reforma Educativa de 1998, que contiene políticas y estrategias vigentes desde hace diez años. Además, muestra que no han implementado políticas educativas enfocadas en la construcción de paz o temas relacionados con la convivencia pacífica y resolución de conflictos. Concretamente, las Políticas Educativas de Guatemala, se refieren a temas de cobertura, calidad, modelo de gestión, recurso humano, educación bilingüe multicultural e intercultural, aumento de la inversión educativa, política de equidad y política de fortalecimiento institucional y descentralización. Pero, el contenido de dichos puntos, en nada toma como referente al tema de educación para el PAI y construcción de paz.

Sin embargo, en el Plan de Implementación Estratégica de Educación 2012-2016, Guatemala, intenta poner en marcha un programa que denomina Agenda del Cambio, orientado a conseguir que los guatemaltecos confíen en el Estado y sus instituciones. Y le apuesta también a fortalecer los valores y los principios que ayuden a retomar los Acuerdos de Paz, firmados en el año 1996. Aquí, plantea que es importante que participen las organizaciones políticas, la sociedad civil, y organismos del Estado para cumplir y dar seguimiento a los acuerdos de la

sociedad guatemalteca. Dicho plan, deja ver que los acuerdos de paz, presentan retrasos en casi todos los compromisos de estos, y para que se dé una convivencia democrática es necesario que existan condiciones básicas para cerrar las grandes brechas económicas, políticas y sociales que originaron el conflicto armado interno de Guatemala. Pero, debe anotarse, que a la Agenda del Cambio, el gobierno de Guatemala, no le otorga la fuerza ni transcendencia que cabe esperar en el marco del plan de educación, aunque resulta significativo mencionarla, porque se erige como un aporte a la convivencia pacífica. Es decir, la Agenda del Cambio, es un aporte a la construcción de paz, ya que la misma se construye cada día y por siempre, y la situación de paz estable y duradera permite oportunidades equitativas en todos los órdenes de tipo económico, social, político, etc.

En ese mismo sentido, en el estudio a los objetivos estratégicos del plan de educación de Guatemala, se estableció que no menciona a la educación para el posconflicto armado y construcción de paz, ni de otros temas relacionados con el objeto de investigación. Aunque se estableció que el Ministerio de Educación si trabaja el concepto de la paz, pero solo, frente a la enseñanza en las escuelas que imparten la educación básica. Por último, frente a las experiencias de Guatemala, también, se indagó las páginas virtuales o web oficiales de la Corte Suprema de Justicia de Guatemala y la Corte Constitucional de Guatemala, en las que no se encontraron pronunciamientos legales ni mucho menos jurisprudenciales acerca del tema de la educación para el posconflicto armado interno.

Por otra parte, en la exploración de las experiencias de El Salvador, se observa que el Plan Nacional de Educación a 2021, no contiene una política pública educativa enfocada a situaciones de posconflicto armado interno ni hacia una sociedad que construya paz, sino que se limita a desarrollar programas básicos dentro del sistema educativo tradicional. Pero, desde la

perspectiva a largo plazo, se establecen como políticas y metas educativas prioritarias a 2021, la creación de un programa de Escuelas Solidarias y Efectivas, cuya actividad más importante radica en la estrategia educativa denominada: Poder. Dicha estrategia, se limita a consolidar un modelo educativo de intervención de los centros escolares ubicados en zonas urbano-marginales que reportan mayores niveles de violencia, rezago educativo y alto riesgo social. O sea, se trata de una estrategia puntual, que no constituye una política educativa enfocada en una educación para el posconflicto armado y construcción de paz. Aunque la misma hace aportes valiosos que puedan contribuir a construir una cultura de paz, porque promueve ambientes escolares y de convivencia solidarios y seguros, y se preocupa por mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Dentro del marco del Plan Nacional de Educación de El Salvador, se identifica la Estrategia: Poder como un dispositivo formativo de carácter co-curricular orientado a la intervención de entornos escolares situados en contextos de vulnerabilidad socioespacial. Este programa, dirigido a una población juvenil de entre 13 y 21 años que transita por el tercer ciclo o el bachillerato, tiene como propósito medular la mitigación de comportamientos disruptivos y el fortalecimiento de la agencia y la autonomía ética en la toma de decisiones. La arquitectura del programa se vertebra sobre una pentalogía axiológica fundamental: participación, oportunidades, desarrollo, educación y recreación, desplegando acciones de gestión de la convivencia que buscan reconfigurar el tejido relacional en zonas de alto riesgo. No obstante, se advierte que, pese a su valor preventivo, esta iniciativa opera como una estrategia de intervención focalizada y no como una política pública sistémica de educación transicional para el posconflicto. Por otra parte, al explorar las experiencias jurisdiccionales del El Salvador, se pudo establecer que la

Corte Suprema de Justicia de El Salvador, no contiene fallos acerca del tema de la educación en situaciones de posconflicto armado interno y construcción de la paz

Por lo anterior, se puede decir que en materia educativa es poco lo que países como Guatemala y El Salvador, pudieren aportar a Colombia, que sí cuenta con un Plan Nacional Decenal de Educación de Colombia a 2016, actualizado y pertinente con la realidad que vive el pueblo colombiano. Como se pudo explorar en el capítulo I de dicho plan, este indica que el gobierno nacional del expresidente Santos, propendió por la consecución de una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, en cumplimiento de los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Pero, además, se preocupó por preparar a la población para la eventual etapa del posconflicto armado interno, educando en derechos humanos y la creación cultural de paz y fraternidad. Es por eso, que uno de los propósitos es que la educación cumpla con una función social, que reconozca a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos. Con esto, el gobierno nacional debe contribuir con una política pública de transformación de la realidad social, política y económica del país, y por ende al logro de la construcción de paz.

En virtud de lo expuesto, se colige que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia proyecta la arquitectura y ejecución de políticas públicas cimentadas en una sinergia intra e intersectorial, orientadas a salvaguardar una formación integral vertebrada en la cultura de la paz, la coexistencia armónica y el ejercicio de la ciudadanía. Bajo este paradigma, la praxis pedagógica trasciende la instrucción formal para instituir una aprehensión holística de la conflictividad, transformando el disenso en una oportunidad de aprendizaje para la reconciliación y el reconocimiento taxativo de la alteridad a través de dispositivos como el pluralismo, el civismo y la comprensión mutua. Esta intencionalidad decanta en un modelo educativo

profundamente humanizante que erige la inclusión social como eje rector, garantizando la validación y el respeto por la diversidad multidimensional —ya sea de índole étnica, dogmática, política o socioeconómica—, elementos determinantes para la sostenibilidad y la cohesión del tejido social en el escenario del posconflicto.

Bajo la égida del Plan Nacional Decenal de Educación, se instituye una hoja de ruta estratégica orientada a la arquitectura del desarrollo humano integral y la cimentación de la coexistencia pacífica como pilares determinantes del sistema formativo. Esta intencionalidad teleológica demanda una convergencia sinérgica de corresponsabilidad intra e intersectorial, en la cual el Estado, los estamentos de la sociedad civil, el sector productivo, las organizaciones no gubernamentales y los núcleos familiares operen como agentes activos y vinculantes en la promoción de la equidad de género y la ontología de la no-violencia. De este modo, la política pública trasciende la instrucción tradicional para transformarse en un compromiso sistémico colectivo, facultando al andamiaje educativo para salvaguardar la ciudadanía democrática y consolidar una formación en y para la paz, la cual resulta imperativa para la metamorfosis social y la estabilidad del tejido nacional en el porvenir.

En ese sentido, se puede concluir, que Colombia es un país avanzado en la política pública educativa para construir paz, ya que tenemos un gobierno comprometido en impulsar leyes y políticas públicas que vienen preparando a la sociedad colombiana para que se eduque en la construcción de paz, convivencia ciudadana y el respeto a las diferencias. Por tal motivo, las experiencias y aportes de países como Guatemala y El Salvador solo sirven para perfeccionar nuestro sistema educativo y prepararlo para la etapa del posconflicto armado y la construcción de paz. Es decir, se debe educar a la población para que no se incline hacia otros tipos de violencia, como son el pandillismo, narcotráfico, delincuencia común organizada, etc. Por eso, podemos

decir, fundamentados en los diferentes documentos, que hacen parte de la investigación, que la única forma de alcanzar una paz verdadera, y no la simple firma consignada en un papel, es brindando oportunidades educativas a los actores involucrados en el conflicto armado interno, para que puedan construir un verdadero proyecto de vida, que evite que recurran a las bandas delincuenciales y pandillismo, que es lo que vemos hoy día en El Salvador y Guatemala y que cuentan los diferentes diarios.

Por ejemplo, el diario El Universal de Cartagena (2015), en la página 08, sección panorama publicó que las “pandillas arrecian ataques en El Salvador: junio registra récord histórico de homicidios, 22 por día”. Por tanto, de la observación de las experiencias violentas que viven estos países centroamericanos significativas, que firmaron la paz y se les consideran acuerdos exitosos, deben aprovecharse los aspectos que condujeron a la violencia una vez termine el conflicto armado interno, con el fin de no repetirlos. Por eso, no debe descuidarse la educación de los jóvenes para que tengan oportunidades laborales en su formación, y no tengan la opción de regresar a la violencia.

Como dice Azpuru et al. (2007), en Guatemala y El Salvador, persisten las “deficiencias en materia de desarrollo político y social y que la violencia común que se incrementó en ambos países en el período del posconflicto, como muestra de que los procesos no fueron exitosos”. Por otra parte, Paris (citado por Azpuru et al., 2007), señala que:

La definición de éxito depende de la fórmula de construcción de paz que se utilice. Argumenta que si se usa el enfoque de Wilson acerca de la construcción de paz en sociedades posconflicto la búsqueda de la paz a través de la liberalización política y económica los casos centroamericanos son generalmente considerados exitosos. Sin embargo, señala que si la meta en Centroamérica era construir las condiciones para una paz firme y duradera una vez se retiraran

las misiones de paz internacionales, surgen dudas acerca del verdadero éxito de estos procesos. Indica Paris que la política económica liberal adoptada por los gobiernos de El Salvador, Guatemala y Nicaragua durante el posconflicto, ha dejado en peores condiciones a los sectores vulnerables, habiendo beneficiado únicamente a un pequeño porcentaje de la población. (p. 358).

Por estas razones, el gobierno de Colombia debe aprender de las experiencias de estos dos países, que vivieron un conflicto armado de similar naturaleza, ya que se trataba de conflictos de tipo político, que según lo estudiado son de alguna manera, más fáciles de resolver los conflictos armados internos cuyos componentes son de tipo religioso o/ y étnico. Además, actualmente se observa que la Unicef, la Unesco, diferentes ONG nacionales e internacionales, varias universidades, se vienen preocupando por el tema de la educación para el posconflicto armado y de cómo construir paz, aunque solo se encuentran noticias sueltas en la web que no profundizan de manera estructurada el tema. Pero, lo relevante es que se está hablando del mismo y existe una preocupación internacional sobre el tema de interés investigativo, siendo una realidad que Colombia debe prepararse para la etapa del posconflicto armado interno antes que se firmen los acuerdos de paz, que es el anhelo de la mayoría de los colombianos.

Es por eso, que es importante diseñar y planificar la educación para el posconflicto armado interno (PAI) y construcción de paz, ya que es la semilla que puede garantizar una sociedad pacífica, enseñada a resolver sus diferencias por medio del diálogo, la concertación y el respeto a los derechos humanos. Porque cuando cesan los conflictos bélicos, la educación viene a desempeñar un baluarte, en la gente, para mantener la confianza en el Estado y sentir la seguridad de una paz firme y estable. Por eso, también es importante, que una nación que supere el conflicto armado interno, oriente su currículo educativo hacia la cátedra de la construcción de

la paz, para construir sociedad pacífica e inclusiva, donde se elimine todo tipo de discriminación. En este punto, le corresponde al Estado colombiano continuar revisando las políticas públicas educativas, para construir un sistema pertinente y eficaz, donde la enseñanza que se imparta y el lenguaje que se utilice contribuyan a formar una sociedad pacífica. Pues, no hay que perder de vista, que los sistemas educativos pueden crear condiciones que induzcan a la población a la violencia armada, pero que al mismo tiempo, coadyuven a mantener un ambiente de paz y reconciliación del país.

Los beneficios de la paz en el sector de la educación otorgan fortaleza en las instituciones, para que puedan brindarle a su gente (infantes, niños, niñas, adolescentes, adultos) los conocimientos para que aprendan a prevenir y solucionar los conflictos, y que estos no lleguen a convertirse en conflictos violentos. La educación para el posconflicto armado y construcción de paz, debe ser considerada como herramienta fundamental para reconstruir los sistemas educativos después de un conflicto bélico y estudiar las reformas políticas que un Estado debe emprender en el contexto posterior al conflicto. Porque, como se ha dicho, no basta con el cese al fuego o cese de hostilidades, si se regresa a la violencia armada. Por eso es importante que la educación oriente el proceso de las políticas públicas educativas que rectifiquen las causas que dieron origen al conflicto violento.

Por otra parte, la misión de la educación para el posconflicto armado y construcción de paz, es la de edificar y mantener la paz, pero también crear estrategias que se adaptan al contexto o realidades sociales, políticas, económicas, etc., y la elaboración de estrategias de transición y de captación y administración de las donaciones nacionales e internacionales. El diseño y planificación de este tipo de educación para el PAI, debe seguir avanzando en Colombia, incluso, aunque el contexto de las negociaciones de paz o determinación del conflicto sea inestable. El

gobierno debe elaborar políticas educativas que fijen objetivos y estrategias claras que orienten la educación para el PAI y la forma de sufragar los gastos que conllevan este tipo de procesos educativos.

En este punto, es de vital importancia el respaldo y apoyo, de la comunidad internacional, por eso, el gobierno debe organizar la información de las necesidades a fin de calcular los costos en el periodo de posconflicto armado interno, incluso antes que el CAI termine, y de esa manera, el gobierno y los donantes puedan hacer sus estimaciones económicas. Por ejemplo, se debe conocer el número de estudiantes y docentes, el estado de las escuelas, si hay que construir escuelas, el nivel educativo de la población afectada, para poder estimar financieramente las necesidades, así como la forma de orientar la política pública educativa en el PAI. De igual manera, se debe evaluar y hacer seguimiento continuo a las políticas públicas educativas que se expidan y en ese sentido, ver si las mismas cumplen los objetivos, a fin de tomar correctivos necesarios.

En esta misma línea argumentativa, los postulados de la Unesco (2011) constituyen un referente axiomático que el Estado colombiano —o cualquier nación en fase de superación de un conflicto armado interno (CAI)— debe integrar de manera imperativa en el diseño de sus políticas educativas. El organismo internacional identifica cuatro dimensiones críticas en la planificación curricular que actúan como determinantes para la prevención de la violencia estructural. El primer eje se sitúa en la dimensión glotopolítica de la enseñanza, reconociendo que el idioma (o idiomas) de instrucción trasciende la mera mediación comunicativa para erigirse como un componente ontológico de la identidad. Al ser la lengua el andamiaje fundamental mediante el cual los sujetos y los pueblos estructuran su autopercepción y su memoria colectiva, el sistema educativo debe garantizar el pluralismo lingüístico; de lo contrario, la imposición de

códigos hegemónicos opera como un vector de alienación que erosiona el sentido de pertenencia y dinamiza nuevos ciclos de exclusión social. La Unesco (2011) da un ejemplo del caso de Guatemala como instructivo cuando expone que:

a) Antes de la guerra civil, el uso del español como lengua principal de enseñanza, combinado con un currículo monocultural, fue durante mucho tiempo un motivo de resentimiento entre la población indígena. Esa situación se consideraba una fuente de injusticia, marginación y dominación. En el marco de los acuerdos de paz de 1996 se fijaron objetivos para reformar el sistema educativo, entre los que figuraba el fortalecimiento de la educación bilingüe e intercultural. (p.272).

b) El replanteamiento de la enseñanza de la historia y la religión, pues es importante la educación que se imparta, ya que son componentes esenciales para la consolidación de la paz. Como se cuente la historia y se imparta la religión puede o no generar discriminación y por ende violencia. Por eso ningún gobierno, en una situación de posconflicto, puede permitir conductas generadoras de intolerancia vinculada a determinadas visiones de la historia o dogmas religiosos que creen estereotipos negativos o fomenten violencia frente a otros grupos. Por eso, en la educación para el posconflicto armado interno y construcción de paz, se deben propiciar enfoques de enseñanza que formen e instruyan personas críticas que respeten las distintas formas de pensar y sentir de los otros y promuevan el respeto por los derechos humanos de todos.

c) La elaboración de currículos orientados a la paz y el civismo: en ese sentido, la Unesco propone que se elaboren los currículos orientados a la paz y el civismo y que la escuela no sólo sirva para conjurar el peligro inmediato de un retorno a las hostilidades, sino también para proteger a las personas y las sociedades contra futuras amenazas de violencia. Por eso, es importante en la etapa del PAI revisar que se está enseñando y el lenguaje que se utiliza, porque

de nada sirve el esfuerzo de un gobierno por terminar un conflicto armado interno, si es la misma sociedad en pleno la que genera violencias y estigmatizaciones y,

d) El camino a seguir, dice la Unesco (2011) que “no existen propuestas nítidas y universalmente aplicables que permitan liberar el potencial de la educación para desempeñar una función más importante en la consolidación de la paz (...), cada contexto posconflicto se caracteriza por amenazas y oportunidades específicas para la educación en el proceso de consolidación de la paz” (p.281). Por tal motivo, la Unesco considera que la reconstrucción después de un conflicto depende, en última instancia, del buen resultado de la consolidación de la paz y la reorganización del Estado, y que la educación desempeña un papel esencial en el apoyo a los procesos globales de consolidación de la paz y construcción del Estado. Por tal razón, para actuar con eficacia en las situaciones posteriores a conflictos armados internos, los gobiernos nacionales tienen que responder rápidamente a la demanda de los ciudadanos, construyendo escuelas, contratando docentes y prestando servicios educativos asequibles, además, de reconstruir los sistemas de información y de gestión de la hacienda pública para que los donantes puedan dar la ayuda requerida y presten un apoyo temprano al país que solicite la ayuda. Con la intervención a tiempo, la comunidad internacional podrá evitar los retrasos en la asistencia y el peligro de que el conflicto armado vuelva a desatarse.

Por otra parte, es deber de los Estados, que han superado o se encuentran en vía de superación del CAI, revisar para actualizar y poner en contexto los currículos de estudio, para adaptarlos a la realidad y que el aprendizaje sea efectivo y útil en la comunidad educativa, además, de lograr que los niños, niñas, adolescentes, adultos, etc., interiorizaran, más fácil, los saberes construidos. Es por eso, que la educación en CAI o PAI, debe estar orientada a que las personas puedan asumir nuevos roles o reasumir aquellos que fueron interrumpidos por la

violencia, para eso es saludable, que dentro del proceso de enseñanza, las personas afectadas puedan compartir sus experiencias, y desde esas vivencias, construir una forma de aprender que ayude a generar solidaridad y apoyo entre los afectados. Al respecto dice. Pérez, T. (2014), que “La educación debe jugar un papel fundamental, pues permite que compartan sus experiencias de violencia, peligro, desplazamiento, etc., y que de esta manera desarrollen su comprensión individual y colectiva del significado de los sucesos” (p.294).

Por eso, es importante involucrar en la construcción del “currículo real”, a los líderes adultos, padres de familia, madres comunitarias, los educandos y la comunidad educativa en general, ya que conocen y viven el día a día de su contexto y saben cuáles son las necesidades, es decir sus debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas (DOFA) frente a su realidad o contexto y objetivos o metas que podrán plasmar en los documentos que construyan por consenso.

Pérez. T. (2014) expresa que “La educación debe adaptar al sistema al estudiante, en lugar de esperar que el estudiante se adapte al sistema” (p.296). En ese sentido, es fundamental que el sistema educativo, en general, se involucre en la construcción e implementación de una política pública que construya por consenso una educación enfocada a atender la etapa del posconflicto armado interno, donde se les entreguen las herramientas de vida a todas aquellas víctimas o personas afectadas por el CAI. Y esas herramientas de vida, son aquellas, que van a permitir que los afectados puedan salir adelante, ser felices, tener una formación en el respeto, cumplimiento y multiplicadores de los derechos humanos. Pues, la enseñanza sobre los derechos humanos, hoy día más que nunca, se hace urgente y necesaria, ya que como se observa la sociedad colombiana anda en comportamientos violentos e insolidarios, y que dichas conductas solo pueden superarse con educación, pero una educación enfocada en la enseñanza

sobre los derechos humanos, democracia y construcción de paz, donde la gente entienda e interiorice que debe respetar los derechos de los demás ya que sus derechos comienzan donde comienzan los de los otros . Por eso es vital que el Estado colombiano, invierta recursos desde ya para que comience a planificar y ejecutar una educación enfocada en la enseñanza de los derechos humanos, democracia y construcción de paz, ya que estamos en la vía de una sociedad en la etapa del posconflicto armado interno. Dentro de esa formación, hay que enseñarle a la gente el significado de la justicia transicional y los esfuerzos y sacrificios a que una sociedad debe someterse para lograr un bien superior como la paz.

En el sistema educativo, es fundamental construir procesos de superación de la violencia armada y la enseñanza sobre los derechos humanos, donde se generen conductas y aptitudes orientadas hacia una cultura de la no-violencia fundamentada en la paz y la solidaridad. Como entiende Jares (1999) que la escuela del posconflicto será aquella que logre interactuar con los diferentes actores de la comunidad educativa, y debe recuperar su papel histórico de ser gestora de transformaciones en el ámbito de lo social, lo político e incluso lo económico, en los lugares en los que tiene presencia. Que una escuela ajena a las realidades y especificaciones de su comunidad será poco lo que aporte a una construcción de paz, en territorios que han sido golpeados por la violencia armada. Que el sistema educativo debe estar a cargo de expertos que conozcan la lógica de la guerra y comprendan los retos del posconflicto bélico, para la preparación, el diseño y la ejecución de programas de enseñanza en los diferentes niveles educativos. Por eso, es importante la interiorización y vivencia de los derechos humanos, la exigencia y el cumplimiento de la ley bajo condiciones de igualdad, preponderancia por el bien común.

En ese sentido, la enseñanza en democracia y derechos humanos, es una forma de construcción de paz, es uno de los caminos que el Estado puede fortalecer por medio de sus políticas públicas para contribuir a superar los conflictos violentos y crear garantías políticas, sociales y económicas para su población en la etapa del PAI. Consecuentemente, recae sobre el aparato estatal la imperativa obligación de diseñar y estructurar políticas públicas educativas transicionales que operen como dispositivos de superación de la conflagración y garantes de la sostenibilidad de la paz, una vez consolidados los consensos democráticos de reconciliación y convivencia social. En este escenario, la casuística nacional reconoce la existencia de un conflicto armado de naturaleza política, cuya realidad fue validada institucionalmente durante la administración de Juan Manuel Santos. Dicha legitimación gubernamental admitió formalmente la presencia de fuerzas armadas en contienda, caracterizadas por poseer una arquitectura militar definida, jerarquías de mando consolidadas y control efectivo del territorio. Este reconocimiento institucional no solo ha facilitado la interlocución en mesas de negociación, sino que demanda la configuración de un andamiaje pedagógico capaz de atender las causas estructurales de la disputa y vertebrar una estabilidad social permanente y duradera. De esta forma, fue más fácil avanzar en las negociaciones de paz, que se adelantaron en La Habana (Cuba). Con este reconocimiento institucional de los actores armados irregulares, el Estado colombiano comienza a pensar y diseñar políticas públicas dirigidas y ejecutables a la reconciliación del país, donde se le está brindando a los ciudadanos la oportunidad de participar, refrendando o no los acuerdos que se logren en la mesa de negociación y de esta manera, se les brinda a los ciudadanos colombianos, su inclusión y participación en el destino político y social de la nación.

Es por eso, que el papel de la educación en posconflicto y construcción de paz, crea alternativas y salidas reales para superar la guerra y adelantar procesos exitosos de concertación

y negociación, donde es importante la participación de todos los actores armados y sociales que hacen parte del conflicto armado interno. Bajo esta arquitectura conceptual, la investigación suscribe los planteamientos de Cárdenas (2003), quien define el posconflicto armado como una temporalidad específica que se inaugura en el instante en que las instancias deliberativas y las mesas de negociación adquieren un estatus de irreversibilidad e inalterabilidad. Desde esta perspectiva, el periodo transicional no se limita al cese de hostilidades, sino que se proyecta cronológicamente hasta la cristalización de la voluntad popular a través de procesos electorales supeditados a los mandatos y cláusulas programáticas suscritos en los acuerdos. De este modo, la transición hacia el posconflicto se configura como un andamiaje procedimental orientado a la reinstitucionalización del Estado y a la legitimación democrática de los consensos alcanzados entre las partes en contienda. En el caso colombiano, la apuesta gubernamental por la paz permite proyectar avances que trasciendan el cese al fuego o cese de hostilidades, hacia la construcción de procesos de democratización que orientan la construcción de paz permanente y duradera. Además, porque es sabido, que el conflicto armado interno que ha vivido Colombia se trata de un conflicto armado de índole política, que según los expertos son más fácil de superar, ya que se trata de llegar a puntos de convergencias para llegar a acuerdos donde no haya vencedores ni vencidos, sino que se dé el equilibrio político entre las partes y cedan a los intereses individualistas por un bien superior que es el fin del conflicto bélico.

Bajo el prisma analítico de Darby y Mac Ginty (referenciados por Azpuru et al., 2007), se establece una taxonomía de la conflictividad que distingue entre conflagraciones de génesis estructural —vinculadas a factores socioeconómicos y políticos— y aquellas ancladas en asimetrías identitarias de orden étnico o dogmático. Los autores concluyen que estas últimas representan los escenarios de mayor complejidad para la mediación, dado que involucran fibras

ontológicas difícilmente negociables. En contraste, el escenario colombiano proyecta horizontes de resolución comparativamente más favorables para la arquitectura de la paz; esto se debe a que la raíz de la confrontación nacional, como se ha sistematizado previamente, reside en tensiones de naturaleza política y desequilibrios socioeconómicos. Al tratarse de disputas sobre la distribución del poder y el acceso a recursos, la apuesta por la paz encuentra una mayor viabilidad transicional mediante la construcción de consensos pragmáticos y reformas institucionales que atiendan las causas materiales del conflicto.

Por todo lo anterior, es importante que en todo proceso de finalización de conflictos bélicos, se tenga como objetivo prioritario, la educación para el PAI y construcción de paz, y para esto, es fundamental, recuperar y mantener las memorias de la guerra para poder enseñar a las futuras generaciones acerca de las consecuencias que trae la violencia armada. Y enseñarles, que siempre será mejor resolver las diferencias con el diálogo y las concertaciones, basados en una verdadera democracia, donde se respeten las libertades y los derechos humanos.

CAPÍTULO 7: Análisis de las Categorías

7.1. Análisis

La presente sección expone los hallazgos derivados de la inspección de los acumulados investigativos, normativos y empíricos recolectados mediante las Fichas RAE y procesados en la Matriz General de Categorización. El análisis trasciende la descripción para situarse en una hermenéutica interpretativa que vincula la teoría con la realidad de la transición en Colombia al año 2026.

7.2. Análisis de la Categoría 1: Conflicto Armado Interno (CAI)

Tras el análisis de los Convenios de Ginebra (1949) y el Protocolo II de 1977, los resultados demuestran que el CAI en Colombia y Centroamérica no es solo un fenómeno de choque de armas, sino una fractura de la estabilidad institucional originada por desigualdades estructurales.

- Hallazgo hito: Se identifica que la validación jurídica del conflicto es un requisito para la activación del *ius in bello*, pero la investigación documental revela que, en el ámbito educativo, el conflicto ha sido históricamente una "crisis encubierta" que invisibiliza la exclusión de comunidades étnicas y rurales.
- Contraste 2026: Los documentos de la Unesco (2023) y el Instituto CAPAZ (2026) confirman que el CAI se reproduce generacionalmente si el sistema educativo mantiene brechas de calidad entre lo urbano y lo rural.

7.3. Análisis de la Categoría 2: Posconflicto Armado Interno (PAI)

El análisis de las trayectorias de El Salvador y Guatemala permite inferir que el posconflicto es un estadio de "extrema complejidad ontológica".

- Resultados Comparados: Mientras que en la fase inicial del posconflicto (2011-2015) el énfasis estaba en el cese al fuego, al año 2026 se observa un giro hacia la estabilización territorial.
- El Salvador: El Informe Nacional 2024 muestra que la transición se ha centrado en el fortalecimiento de marcos de protección para mujeres y niñez (Ley Crecer Juntos), integrando la prevención de la violencia social en el currículo.
- Guatemala: El Plan Estratégico Institucional 2025-2029 evidencia resultados en la recuperación de la infraestructura escolar y la rectoría estatal en zonas históricamente abandonadas.

7.4. Análisis de la Categoría 3: La Paz como Derecho y Praxis

La triangulación entre el Artículo 22 de la Constitución de 1991 y los planteamientos de Galtung y Tuvilla arroja que la paz en Colombia ha evolucionado de una "Pax Romana" (ausencia de guerra) hacia una paz positiva vinculada al desarrollo humano.

- Evolución Normativa: La Recomendación de la Unesco (2023) se erige como el nuevo estándar de oro, definiendo la paz no como un fin, sino como una praxis diaria de justicia social y respeto a la alteridad.

- Resultado Crítico: La investigación halla una correlación directa entre la paz sostenible y el derecho a la verdad. Sin una educación que metabolice la memoria histórica, la paz corre el riesgo de ser reversible.

7.5. Análisis de la Categoría 4: Educación para el PAI y la Construcción de Paz

Este es el hallazgo central del estudio. Se identifica un vacío taxonómico en los organismos internacionales: aunque regulan la educación general, no existía un marco específico para la educación en el posconflicto hasta la Recomendación de la Unesco de 2023.

- Orientaciones Académicas: Se colige que la educación para la paz debe ser bilingüe e intercultural para actuar como medida de reparación. El caso de Guatemala es paradigmático, donde la validación de los 24 idiomas nacionales en el aula fue clave para desactivar factores de encono social.
- Balance del PNDE 2016-2026: En Colombia, el cierre del Plan Decenal demuestra que la Cátedra de la Paz (Ley 1732) ha sido un avance, pero el gran reto pendiente al 2026 es la equidad en el acceso a la educación superior para las víctimas del conflicto.
- La Ecuación de Sen: Los resultados validan que la equidad no es uniformidad, sino la provisión de capacidades reales (Sen, 1999) para que los jóvenes en zonas de conflicto puedan construir un proyecto de vida alternativo a la violencia.

CAPÍTULO 8: Conclusiones y Recomendaciones

Este estudio demuestra fehacientemente que la sostenibilidad de la paz en Colombia depende, en última instancia, de la capacidad del sistema educativo para institucionalizar un modelo transformador. Ningún acuerdo político o jurídico será permanente mientras las escuelas no formen ciudadanos capaces de convivir en la diferencia y preservar la memoria histórica. La verdadera garantía de no repetición no reside en el papel, sino en el aula; por tanto, la educación se consolida como la infraestructura institucional indispensable para la reconstrucción del tejido social.

Tras el registro de los antecedentes investigativos y el análisis de contenido aplicado a las fuentes nacionales e internacionales mediante las Fichas RAE, se presentan a continuación los hallazgos organizados según los ejes teleológicos del estudio.

La investigación concluye que la academia debe ejercer una incidencia estratégica en el diseño de políticas públicas educativas de orden nacional, regional y local, orientadas de manera unívoca a la reconciliación y la democratización. Esta función trasciende la instrucción técnica convencional; la academia actúa como un agente de reconstrucción interpretativa de la realidad, permitiendo que las comunidades históricamente fracturadas resignifiquen las narrativas de violencia y recuperen su condición ontológica como sujetos plenos de derechos. En el horizonte de 2026, la academia se perfila como el garante institucional de que el derecho a la educación posibilite el ejercicio efectivo de las libertades civiles y políticas en los territorios más afectados por la conflagración.

Se colige, asimismo, que la formación en derechos humanos, democracia y construcción de paz debe impulsarse como un proceso cultural profundo, capaz de transformar conductas violentas estructurales e interiorizar el reconocimiento del otro como un igual. La educación en el posconflicto no puede limitarse a gestos de solidaridad coyuntural o a la simple superación del analfabetismo; debe instituirse como un dispositivo para erradicar las lógicas de discriminación e intolerancia que alimentaron el conflicto armado interno. Como señala Kirchheimer (2024), este propósito exige que la escuela sea defendida como un espacio para el debate social crítico, blindado frente a las presiones de estandarización administrativa.

Bajo este paradigma, la orientación académica resulta pertinente en la medida en que facilita procesos de democratización sistémica, donde una sociedad civil fortalecida se compromete con la ejecución de los mandatos de paz. La academia promueve un isomorfismo pedagógico que garantiza la coherencia entre los contenidos curriculares y las realidades territoriales situadas, en total sintonía con la Recomendación de la Unesco (2023), que define la educación como un bien público y común cuya inversión sostenida es necesaria para eliminar las causas materiales de la guerra.

Por otro lado, la academia instituye alternativas pragmáticas para los procesos de concertación y negociación. Siguiendo la «Ecuación de Sen», se concluye que la educación para el posconflicto debe centrarse en el desarrollo de capacidades reales, facultando a víctimas y excombatientes para asumir roles socialmente proactivos y reincorporarse a la vida civil de manera digna. Al cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, se valida que la escuela del posconflicto exitosa es aquella que adapta el sistema al estudiante, facilitando la materialización de sus proyectos de vida en paz.

Como contraparte esencial de esta labor académica, se establece que el Estado colombiano tiene la obligación de acopiar y movilizar recursos financieros continuos para sostener un sistema educativo cuya política pública se fundamente en el bloque de constitucionalidad. Estas intervenciones deben trascender la gestión programática temporal para constituir un entramado institucional que actúe como garante de la dignidad humana, vinculando la participación técnica de la academia con la incidencia de la sociedad civil.

El análisis comparado revela que el conflicto armado colombiano posee una naturaleza primordialmente político-económica, lo cual, a diferencia de las conflagraciones étnico-religiosas de otros contextos globales, presenta una mayor viabilidad de resolución mediante la arquitectura institucional. En sintonía con las trayectorias de Guatemala y El Salvador, se valida que la transición hacia la paz en Colombia es factible si se cuenta con la disposición, la voluntad política y el ejercicio de la verdad, erigiendo al sistema educativo como el baluarte definitivo de la paz estable y duradera.

En virtud de los hallazgos derivados de la inspección documental y el análisis de contenido aplicado a través del fichaje RAE, se formulan los siguientes lineamientos estratégicos orientados a fortalecer la arquitectura de la paz estable en Colombia.

- Se recomienda que el Gobierno Nacional, en alianza estratégica con la academia, diseñe e implemente con carácter obligatorio la Cátedra de Memorias Históricas del Conflicto Armado Interno. Esta iniciativa debe apoyarse en el fortalecimiento del Centro de Memoria Histórica concebido no solo como archivo, sino como un dispositivo pedagógico de alcance intergeneracional y una herramienta de reconstrucción hermenéutica. Este espacio curricular debe permitir que el estudiantado comprenda las trayectorias de violencia y desarraigo vividas en el

territorio, favoreciendo una comprensión colectiva que oriente a la ciudadanía hacia el diálogo y la concertación como únicos mecanismos legítimos de resolución de controversias.

- Se insta al Estado colombiano a formalizar alianzas con investigadores y expertos para elaborar políticas públicas que fijen objetivos y estrategias claras para la educación en el Posconflicto Armado Interno (PAI). Al cierre del horizonte de 2026, es imperativo ejecutar una ingeniería financiera que cuantifique la inversión necesaria, asegurando la movilización de recursos propios y la gestión de la ayuda internacional para evitar que las metas de paz se conviertan en meros "saludos a la bandera". La educación debe ser tratada como una prioridad de Estado que blinde la reconciliación frente a los ciclos políticos.
- Al Ministerio de Educación Nacional implementar un modelo de educación transformadora en todos los niveles, que capacite a los sujetos en la gestión pacífica de conflictos y el reconocimiento de la alteridad. Esta reforma exige una revisión estructural de los contenidos en Historia y Religión para eliminar narrativas o dogmas que fomenten la intolerancia o la discriminación. El currículo debe ser un dispositivo dinámico que incorpore el intercambio de experiencias vitales, garantizando un aprendizaje útil para toda la comunidad educativa.
- Resulta imperativo que el sistema educativo diseñe estrategias de formación diferenciadas para los grupos minoritarios y comunidades étnicas, orientadas a proveerles competencias argumentativas que les permitan defender sus ideologías a través del ejercicio democrático y no de las armas. En sintonía con la Recomendación de la Unesco (2023), estas comunidades deben ser validadas

como sujetos activos de derechos, asegurando que se sientan escuchadas y capaces de incidir en el desarrollo social y político del Estado.

- Se insta a la academia, el Gobierno Nacional y las instituciones formadoras de docentes a construir conjuntamente un Plan Educativo Transicional para preparar a la sociedad ante la población que queda cesante tras el "negocio de la guerra". Siguiendo la «Ecuación de Sen», este plan debe garantizar la reincorporación a la vida civil mediante la provisión de capacidades reales (formación técnica y superior) que permitan a las víctimas y excombatientes construir proyectos de vida dignos, productivos y sostenibles, eliminando los incentivos para el retorno a la violencia.

Tras la ejecución del diseño metodológico basado en la investigación documental y el registro sistemático en las Fichas RAE, se exponen las siguientes conclusiones:

Las políticas públicas constituyen el andamiaje normativo y la brújula teleológica indispensable para vertebrar la educación en el Posconflicto Armado Interno (PAI). Bajo la arquitectura jurídica colombiana, el artículo 22 de la Carta Fundamental trasciende su naturaleza de aspiración ética para instituirse como un derecho fundamental y un imperativo categórico vinculante; por tanto, cualquier política de transición debe supeditarse de manera inexorable a este mandato para garantizar el blindaje axiológico de la convivencia pacífica.

Un hallazgo central del fichaje RAE es la identificación de un vacío taxonómico específico en la implementación del enfoque diferencial. A pesar del robusto reconocimiento teórico en la jurisprudencia (Sentencia T-025 de 2004 y Auto 251 de 2008), persiste una disrupción entre el mandato jurídico y la praxis pedagógica en territorios fracturados. La investigación concluye que la paz estable al cierre de 2026 requiere un sistema que valide las

identidades territoriales, étnicas y de género como un ejercicio pleno de la dignidad humana y no solo como un auxilio asistencialista.

El análisis comparado revela que las trayectorias de El Salvador y Guatemala no integraron una política educativa direccionada para la transición. Se colige que la recidiva violenta observada en estas naciones —manifestada en delincuencia organizada y pandillismo urbano— es el corolario de un vacío pedagógico que excluyó a niños, niñas y adolescentes de los procesos de reincorporación integral. Colombia debe evitar este error histórico mediante una educación que actúe como dispositivo de reparación simbólica y cultural.

La ejecución de las políticas educativas en el PAI es contingente a la corresponsabilidad de la comunidad internacional. La investigación concluye que la formulación normativa es estéril sin un andamiaje presupuestal sólido; por ello, los organismos internacionales deben trascender el rol de donantes para constituirse en agentes de seguimiento técnico y auditoría social. Esto es vital dado que los procesos educativos son de largo plazo y requieren blindaje frente a los cambios en los ciclos políticos.

La sostenibilidad de la paz exige que tanto las víctimas como los excombatientes se instituyan como sujetos activos del nuevo modelo democrático. Para que las políticas públicas gocen de legitimidad sistémica, deben migrar de una "oferta institucional estandarizada" hacia una "demanda social efectiva", construida mediante procesos de concertación dialógica con los afectados directos, reconociéndoles su autonomía relacional en la construcción del territorio.

Siguiendo la taxonomía de Darby y Mac Ginty, se concluye que el conflicto colombiano, al poseer un componente primordialmente político-económico y no étnico-religioso, se sitúa en una esfera de negociabilidad favorable. Esto facilita una transición exitosa siempre que la

educación logre desarticular las causas materiales de la violencia y promueva el ejercicio de la verdad como un bien común.

En virtud de la insuficiencia de una regulación específica y sistematizada dentro del andamiaje legislativo nacional, y tras el análisis de contenido aplicado a los instrumentos de política pública, se formulan los siguientes lineamientos estratégicos:

El Ministerio de Educación Nacional, tras la evaluación del impacto pedagógico al cierre del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026, eleve la educación para el posconflicto de una política de gobierno a una política de Estado. Este cambio de paradigma exige blindar los recursos financieros destinados a zonas rurales y municipios PDET frente a las oscilaciones de los ciclos electorales, asegurando una movilización presupuestal continua y suficiente que trascienda la gestión programática coyuntural. La educación debe instituirse como el eje transversal para la reconfiguración del aparato estatal en el escenario de la posguerra, garantizando que el derecho a la educación sea el motor de una estabilidad estructural.

Se recomienda que la sociedad civil, el Gobierno Nacional y los entes territoriales promuevan la formulación de políticas educativas para el Posconflicto Armado Interno (PAI) bajo un enfoque de gobernanza multinivel. Esta arquitectura debe estructurarse mediante una lógica ascendente (bottom-up) que garantice la participación vinculante de las comunidades locales y permita atender las particularidades de los municipios más afectados por el conflicto. Es imperativo que estas políticas no sean ofertas institucionales estandarizadas, sino que se metabolicen las necesidades situadas de las regiones, garantizando que el estudiante sea reconocido como un titular de derechos activo en la construcción de su territorio.

Se insta al Ejecutivo y al Ministerio de Educación a convocar a la academia, las instituciones formadoras de docentes y los programas de maestría en educación para conformar

un comité multidisciplinario de alto nivel. Este comité tendrá la misión de compilar y armonizar la legislación nacional, la jurisprudencia de la Corte Constitucional y los estándares internacionales —como la Recomendación de la Unesco (2023)— para subsanar el vacío normativo identificado en la materia. El objetivo es diseñar una política pública que defina la educación como un bien público y común, asegurando una inversión sostenida que elimine las causas estructurales de la violencia y promueva el desarrollo de capacidades reales en las poblaciones víctimas.

Se recomienda que el Estado fortalezca sus sistemas de información para realizar censos y diagnósticos precisos sobre la población víctima, evaluando el estado de la infraestructura, la cobertura y los niveles de formación. Como sugiere el Instituto CAPAZ (2026), este planeamiento debe orientarse de manera unívoca a cerrar las brechas de calidad y equidad entre lo urbano y lo rural, evitando que la subfinanciación estructural perpetúe los factores de exclusión que originaron la conflagración. Una planeación técnica rigurosa permitirá cuantificar la inversión requerida y agilizar la gestión de la cooperación internacional, evitando que los objetivos de paz queden reducidos a meros "saludos a la bandera".

Tras la ejecución del diseño metodológico basado en la investigación documental y la sistematización de fuentes nacionales e internacionales en las Fichas RAE, se exponen las siguientes conclusiones definitivas sobre el papel de la educación en la arquitectura de la paz comparada:

La investigación concluye que la sociedad colombiana debe gestionar un proceso de reconstrucción interpretativa de la realidad para habilitar la reincorporación efectiva de los actores en tránsito hacia la legalidad, sustentado en el perdón y la reconciliación como bienes superiores. Al aceptar la vigencia de un conflicto armado de más de seis décadas y someterse a

un modelo de justicia transicional, Colombia se alinea con los estándares internacionales de verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición. Este marco excluye de cualquier beneficio de amnistía los crímenes de lesa humanidad, el genocidio y los crímenes de guerra, conforme al mandato de la Corte Penal Internacional.

Las experiencias transicionales de Centroamérica ofrecen un aprendizaje fundamental: la educación para el posconflicto debe actuar como un mecanismo de reparación simbólica y cultural. Un hallazgo crítico derivado del análisis comparado es que en los acuerdos originales de Guatemala y El Salvador no se pactó una política educativa específica para la fase de transición. Se colige que la recidiva violenta observada en ambas naciones —manifestada en el auge de la delincuencia organizada y el pandillismo urbano (maras)— es el corolario directo de ese vacío pedagógico que excluyó a niños, niñas y adolescentes de los procesos de reincorporación integral.

El caso guatemalteco resulta especialmente instructivo en su dimensión glotopolítica: la imposición histórica de un currículo monocéntrico y la hegemonía del español operaron como detonantes de encono y resistencia en las comunidades indígenas. La investigación establece que la negación de las lenguas maternas en el aula constituyó un dispositivo de subyugación cultural. Por tanto, Colombia debe fortalecer un paradigma bilingüe e intercultural que valide las identidades territoriales como pilares de la no repetición, asegurando que asignaturas como lenguaje y religión no sean utilizadas para una homogenización cultural inexistente.

A diferencia de las experiencias centroamericanas, Colombia ha capitalizado las lecciones de la educación en contextos de crisis mediante el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE). Aunque el PNDE 2006-2016 sentó cimientos en cobertura, es al cierre del PNDE 2016-2026 donde se consolida un enfoque diferencial robusto que reconoce la multiculturalidad y

apuesta por la resolución dialógica de controversias. Colombia ha transitado así de una instrucción tradicional hacia una educación transformadora orientada a eliminar las causas materiales y simbólicas de la violencia, superando el modelo asistencialista de corto plazo.

La sostenibilidad de la paz al cierre de 2026 es contingente a que el sistema educativo se instituya como un ecosistema de participación ciudadana. La investigación valida que la paz no es un estado estático, sino un proceso dinámico de mejora institucional donde la escuela debe recuperar su papel histórico como gestora de transformaciones sociales y económicas. Para que las políticas educativas gocen de legitimidad, el Estado debe garantizar que los excombatientes y las víctimas se reconozcan como sujetos activos de derechos, facilitando su tránsito hacia la legalidad mediante una oferta académica que metabolice sus trayectorias vitales y proyectos de vida.

De todo lo anterior, se concluye que la educación para el posconflicto debe ser la “luz que alumbra todos los procesos de construcción de paz”. No basta con el cese de hostilidades si el sistema escolar no logra desarticular las lógicas de intolerancia y discriminación que alimentaron la guerra. La escuela del posconflicto debe ser aquella que adapta el sistema al estudiante y no a la inversa, proveyendo capacidades reales para que la población joven encuentre en la legalidad y la productividad académica una alternativa superior al “negocio de la guerra”.

Como corolario del análisis comparado entre las trayectorias de Centroamérica y el caso colombiano, y tras la sistematización del corpus documental mediante el análisis de contenido y el registro en las Fichas RAE, se formulan los siguientes lineamientos estratégicos para la consolidación de la paz estable:

Se recomienda que el Estado colombiano, en alianza estratégica con la comunidad educativa y el estamento académico, proceda al rediseño estructural del currículo en todos los

niveles del sistema formativo. En el horizonte de 2026, esta reforma debe trascender la fase de diseño documental para situarse en una etapa de evaluación de impacto pedagógico. Es imperativo que las autoridades nacionales y territoriales ejecuten una fiscalización estructural del modelo educativo, garantizando que la arquitectura curricular deje de ser un postulado formal y se transforme en un dispositivo de transformación societaria de alcance sistémico. Este proceso debe priorizar la dignificación ontológica del sujeto desde la primera infancia, facultando a las nuevas generaciones como agentes activos en la mitigación de las causas estructurales de la violencia y reconociendo al estudiante como sujeto activo de derechos.

Tras una década de la firma del Acuerdo Final en La Habana, se recomienda al Gobierno Nacional robustecer los mecanismos de supervisión técnica y blindaje institucional sobre la implementación de los mandatos educativos pactados. La vigilancia debe ser axiomática para neutralizar los factores de riesgo que propicien la atomización de nuevos grupos armados o la reincidencia bélica en territorios vulnerables. En concordancia con los hallazgos registrados en el fichaje documental, el Estado debe asegurar que los procesos de reincorporación y reconciliación cuenten con una estabilidad sistémica que impida la reactivación de los ciclos históricos de conflictividad, garantizando que el derecho a la educación sea el motor que restaure la esperanza de paz en la población civil y evite la decepción de las aspiraciones sociales que históricamente retorna a la violencia.

El rediseño curricular debe considerar las realidades situadas de las zonas rurales y los municipios PDET, superando los modelos centralizados que históricamente han ignorado la heterogeneidad regional. Siguiendo la «Ecuación de Sen», se recomienda que la oferta educativa en estas regiones se oriente al desarrollo de capacidades reales que permitan a los jóvenes y excombatientes construir proyectos de vida productivos al margen de las economías ilícitas. En

sintonía con la Recomendación de la Unesco (2023), Colombia debe consolidar una educación transformadora que trate el aprendizaje como un bien público y común, donde la inversión presupuestal no sea un acto de asistencia coyuntural, sino un compromiso ético de largo plazo con la justicia social, la equidad educativa y el desarrollo humano integral.

Se insta al Ministerio de Educación Nacional a integrar en el currículo nacional las lecciones derivadas de las experiencias de El Salvador y Guatemala, evitando el vacío pedagógico que en dichas naciones facilitó la mutación del conflicto hacia el pandillismo urbano y las bandas delincuenciales. La educación para el posconflicto debe actuar como un dispositivo de reparación simbólica y cultural, validando las identidades territoriales y los saberes locales como pilares de la no repetición. El sistema debe transitar de una instrucción tradicional hacia una formación que metabolice las necesidades singulares de edad, género y etnia, asegurando que la escuela sea un ecosistema bilingüe e intercultural que desarticule la homogeneización cultural excluyente.

Se recomienda la convocatoria de un comité multidisciplinario de alto nivel —integrado por la academia, instituciones formadoras de docentes y programas de maestría— para diseñar un Plan Educativo Transicional robusto. Este plan debe subsanar el vacío normativo identificado en las Fichas RAE y garantizar que tanto las víctimas como los excombatientes se reconozcan como sujetos activos de derechos, facilitando su tránsito hacia la legalidad mediante una oferta académica que incremente la productividad humana y la autonomía relacional. Es vital que el Estado acopie y blinde los recursos financieros necesarios para que este sistema educativo cuente con respaldo sólido y no quede reducido a un "saludo a la bandera" por insolvencia financiera o cambios en los ciclos políticos.

Aporte Científico de la Investigación: El principal aporte científico de esta tesis reside en la reconfiguración ontológica de la educación, pasando de ser un dispositivo asistencial de mitigación de daños a consolidarse como una infraestructura institucional de no repetición. Esta investigación logra subsanar el vacío taxonómico y normativo unificado que persistía en el derecho internacional y nacional, mediante una articulación hermenéutica inédita entre el “Enfoque de Capacidades” de Amartya Sen y los estándares transformadores de la Recomendación de la Unesco de 2023.

El estudio produce un conocimiento situado y audaz al demostrar que la sostenibilidad de la paz en Colombia es, ante todo, un desafío de carácter pedagógico. Se establece que la estabilidad del tejido social no depende de la perfección técnica de un acuerdo político, sino de la capacidad del sistema educativo para pedagogizar la transición mediante un modelo bilingüe e intercultural que desarticule las asimetrías de poder y las exclusiones territoriales históricas. En consecuencia, esta tesis deja como legado la conceptualización de la escuela no como un receptor pasivo de víctimas, sino como el baluarte estratégico indispensable para la arquitectura de una paz estable, duradera y democrática.

Referencias

- Areacucuta.com. (2015, 18 de octubre). Gobierno nacional se compromete a construir centros de integración ciudadana en los 281 municipios.
- Asamblea Legislativa de El Salvador. (2022, 22 de junio). Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia (Decreto Legislativo No. 431).
- Azpuru, D., Blanco, L., Córdoba, R., Loya, N., Ramos, C., & Zapata, A. (2007). Construyendo la democracia en sociedades posconflicto. Un enfoque comparado entre Guatemala y El Salvador. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC).
- Barajas, N. (2012). Cultura de la Investigación para los estudios urbanos, políticos e internacionales. Editorial Universidad del Rosario.
- Cárdenas Rivera, M. E. (2003). La construcción del posconflicto en Colombia. Enfoque desde la pluralidad. Friedrich Ebert Stiftung en Colombia (Fescol).
- Cázares Hernández, L., & Christen, M. (2004). Técnicas actuales de investigación documental. Editorial Trillas.
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL). (2000). Equidad, desarrollo y ciudadanía. Naciones Unidas.
- CEPAL. (2024). Informe Nacional El Salvador 2024: Avances y desafíos en la protección de derechos y prevención de violencia. Naciones Unidas.
- Congreso de la República de Colombia. (1979). Ley 65 de 1979. Por la cual se aprueba el "Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados".

Congreso de la República de Colombia. (1996). Ley 344 de 1996. Por la cual se dictan normas sobre racionalización del gasto público.

Congreso de la República de Colombia. (1997, 18 de julio). Ley 387 de 1997. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado. Diario Oficial No. 43.091.

Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 368 de 1997. Por la cual se crea la Red de Solidaridad Social.

Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 418 de 1997. Por la cual se dictan instrumentos para asegurar la vigencia del Estado Social de Derecho.

Congreso de la República de Colombia. (2000). Ley 589 de 2000. Por la cual se tipifica el genocidio y la desaparición forzada.

Congreso de la República de Colombia. (2000). Ley 599 de 2000. Por la cual se expide el Código Penal.

Congreso de la República de Colombia. (2003). Ley 812 de 2003. Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006.

Congreso de la República de Colombia. (2005). Ley 975 de 2005. Ley de Justicia y Paz.

Congreso de la República de Colombia. (2011, 10 de junio). Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. Diario Oficial No. 48.096.

Congreso de la República de Colombia. (2014, 1 de septiembre). Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.261.

Constitución Política de Colombia. (1991). Artículos 7, 9, 22, 44, 45, 53, 67, 102 y 214. Grupo Editorial Leyer.

Corte Constitucional de Colombia. (2002). Sentencia T-215 de 2002 (M.P. Jaime Córdoba Triviño).

Corte Constitucional de Colombia. (2003). Sentencia C-067 de 2003 (M.P. Marco Gerardo Monroy Cabra).

Corte Constitucional de Colombia. (2003). Sentencia T-268 de 2003 (M.P. Marco Gerardo Monroy Cabra).

Corte Constitucional de Colombia. (2004). Sentencia T-025 de 2004 (M.P. Manuel José Cepeda Espinosa).

Corte Constitucional de Colombia. (2007). Sentencia C-278 de 2007 (M.P. Rodrigo Escobar Gil).

Corte Constitucional de Colombia. (2008). Sentencia T-1034 de 2008 (M.P. Jaime Córdoba Triviño).

Corte Constitucional de Colombia. (2008, 3 de octubre). Auto 251 de 2008 (M.P. Manuel José Cepeda Espinosa).

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (1979). Resolución No. 448 de 1979. Estatuto de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Cruz Roja Internacional. (1949). Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949.

Cruz Roja Internacional. (1977). Protocolos I y II Adicionales a los Convenios de Ginebra.

Estupiñán Silva, R. (2013). Derecho Internacional y crímenes de guerra en Colombia. Editorial Temis Obras Jurídicas.

Garzón, J., & Parra, A. (2003). El posconflicto en Colombia: Coordenadas para la paz. Pontificia Universidad Javeriana.

Gobierno de Colombia. (1997). Decreto 976 de 1997. Por el cual se reglamenta el artículo 70 del Decreto-Ley 919 de 1989.

Gobierno de Colombia. (1997). Decreto 2378 de 1997. Por el cual se reglamenta el artículo 35 de la Ley 344 de 1996.

Gobierno de Colombia. (1998, 26 de enero). Decreto 173 de 1998. Por el cual se adopta el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia.

Gobierno de Colombia. (2000). Decreto 2569 de 2000. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 387 de 1997.

Gobierno de Colombia. (2001). Decreto 951 de 2001. Por el cual se reglamentan las Leyes 3 de 1991 y 387 de 1997.

Gobierno de Colombia. (2001, 23 de noviembre). Decreto 2562 de 2001. Por el cual se reglamenta la Ley 387 de 1997 en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada.

Gobierno de Colombia. (2003). Decreto 2131 de 2003. Por el cual se reglamenta la atención en salud de la población desplazada.

Gobierno de Colombia. (2005). Decreto 250 de 2005. Por el cual se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada.

Gobierno de Colombia. (2007). Decreto 1660 de 2007. Por el cual se reglamenta el artículo 19 de la Ley 387 de 1997.

Gobierno de Colombia. (2009). Decreto 4503 de 2009. Por el cual se dictan disposiciones sobre la población desplazada.

Gobierno de Colombia. (2015, 25 de mayo). Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.

Hernández Hoyos, D. (2000). Derecho Internacional Humanitario: porqué y cómo aplicar el DIH a la legislación y al conflicto interno colombiano. Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.

Hoyos Botero, C. (2000). Un Modelo para Investigación Documental: Guía teórico-práctica. Librería Señal Editora.

Infante Márquez, A. (2011). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. Revista Hallazgos, 8(21), 223-245.

Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ). (2026). Educación, conflicto y desigualdad social en Colombia: Retos de una política educativa para la memoria y la paz sostenible (Policy Brief No. 2-2026).

Jares, X. R. (1999). Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Editorial Popular.

Jiménez Becerra, A. (2004). La práctica investigativa en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez Becerra, W. G. (2007). El Enfoque de los Derechos Humanos y las Políticas Públicas. Universidad Sergio Arboleda.

Kirchheimer, E. J. (2024). Transitional justice and the politics of education in Guatemala and Peru. Nomos.

López, N. (2005). Equidad Educativa y Desigualdad Social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. IIPE - UNESCO.

Manili, P. L. (2012). Manual interamericano de derechos humanos. Ediciones Doctrina y Ley Ltda.

Ministerio de Educación de El Salvador. (2004). Plan Nacional de Educación 2021.

Ministerio de Educación de Guatemala. (1991). Decreto No. 12-91, Ley de Educación Nacional.

Ministerio de Educación de Guatemala. (2014). Plan Operativo Anual 2015-2017.

Ministerio de Educación de Guatemala. (2024). Plan Estratégico Institucional 2025-2029.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1945). Carta de la ONU - Preámbulo y Artículo 26.

ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

ONU. (1951). Convención sobre el Estatuto de los Refugiados.

ONU. (1959). Declaración de los Derechos del Niño.

ONU. (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

ONU. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

ONU. (1990). Directrices de Riad para la prevención de la delincuencia juvenil.

Pallares Bossa, J. (2003). Arbitraje, Conciliación y Resolución de Conflictos: teoría, técnica y legislación. Editorial Leyer.

Pallares Bossa, J. (2004). Derecho internacional público. Editorial Leyer.

Palos Rodríguez, J. (2014). Educación y cultura de la paz. Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

Periódico El Universal. (2015, 4 de julio). Pandillas arrecian ataques. El Salvador: Junio registra récord histórico de homicidios, 22 por día. p. 08.

Pérez Murcia, L. E. (2010). Tareas Pendientes: Propuestas para la formulación de políticas públicas de reparación en Colombia. Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ).

Pérez Pérez, T. H. (2011). Conflicto y posconflicto en Colombia: una mirada a la política de seguridad democrática. Revista Magistro, 5(10), 129-150.

Pérez Pérez, T. H. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP), 7(2), 287-311.

Rettberg, A. (2014). Desarrollo y Paz, complementarios pero no sinónimos. Universidad de los Andes.

- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad* (10.^a ed.). Editorial Planeta.
- Silva C., Parra, E., & Martínez, L. (1998). *Derechos humanos y derecho internacional humanitario*. Unión Sindical Obrera de la Industria del Petróleo (USO).
- Sinclair, M. (2005). Construyendo ciudadanía y destrezas de vida. *Revista Migraciones Forzadas*, 22, 22-24.
- Tuvilla Rayo, J. (Ed.). (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Editorial Universidad de Granada.
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*.
- UNESCO. (2011). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible*. Adoptada por la Conferencia General en su 42.^a reunión.
- UNESCO-IIPE. (2025). *Planeamiento educativo sensible a las crisis: Guía de implementación para países en transición*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Uribe Burcher, C. (2011). *Conflicto armado interno, derechos humanos e impunidad*. Siglo del Hombre Editores.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Vega, A. (2014). *Papel de la educación en el posconflicto colombiano*. Universidad Militar Nueva Granada.
- Wielandsdt, G. (2005). *Hacia la construcción de lecciones del posconflicto en América Latina y el Caribe. Una mirada a la violencia juvenil en Centroamérica*. Naciones Unidas CEPAL.

MATRIZ

MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS (Hacia la Excelencia Académica 2026)

Categoría Central	Subcategorías de Análisis	Fuentes Nacionales (Jurisprudencia y Ley)	Fuentes Internacionales (Estándares y Casos)	Perspectiva Académica (Teoría y Hallazgos)	Síntesis Interpretativa (Respuesta a la Problematicación)
1. Conflicto Armado Interno (CAI)	Fractura institucional y desigualdad estructural	Sentencia T-025/04: Declara el ECI por falta de recursos y capacidad estatal. Auto 251/08: Identifica la educación como “crisis encubierta”	Convenios de Ginebra (1949) y Protocolo II (1977): Definen la obligatoriedad de proteger el derecho a la educación en hostilidades	Kirchheimer (2024): El CAI se reproduce si el sistema educativo mantiene la segregación entre lo urbano y lo rural	El CAI no es solo un choque de armas, sino una crisis de derechos donde la escuela ha sido invisibilizada como zona de guerra
2. Posconflicto Armado Interno (PAI)	Reincorporación, reparación simbólica y transición.	Ley 1448/11 (Ley de Víctimas): La educación como medida de reparación integral y no repetición. Acuerdo Final (2016)	UNESCO (2011): Lecciones de reconstrucción en países en crisis. Informe El Salvador Beijing+30 (2024): Protección integral de género	Cárdenas (2003): El PAI inicia cuando la negociación es irreversible. Vega (2014): Educación superior como ruta de desmovilización	El PAI es una etapa de extrema complejidad ontológica que requiere pasar del asistencialismo a la estabilización territorial
3. La Paz como Derecho y Praxis	Paz Positiva vs. Paz Negativa (Cese al fuego)	Constitución de 1991 (Art. 22): La paz como derecho y deber de obligatorio cumplimiento. Ley 1732/14 (Cátedra de la Paz)	Recomendación UNESCO (2023): Nuevo estándar mundial de educación para la paz y los derechos humanos	Galtung: Paz positiva vinculada a la justicia social. Tuvilla (2004): Paz directa, cultural y estructural	La paz no es el fin de la guerra, sino una praxis diaria de respeto a la alteridad y deconstrucción de las lógicas de violencia

4. Educación para el PAI	Isomorfismo pedagógico y equidad de capacidades	PNDE 2016-2026: El camino hacia la calidad y equidad post-acuerdo. Decreto 2562/01: Educación en emergencia	Caso Guatemala (Plan 2025 – 2029) Importancia de la educación bilingüe e intercultural como reparación UNESCO 2023.	Amartya Sen (1999): Ecuación de Sen. La equidad es proveer capacidades reales para proyectos de vida dignos	Hallazgo Hito: Existe un vacío taxonómico internacional; no hubo marco específico para educación transicional hasta la Recomendación UNESCO 2023
--------------------------	---	---	---	---	--

Análisis

Metabolización del Trauma: La vinculación entre la Sentencia T-025 y los postulados de Pérez (2014) demuestra que la educación en 2026 debe trascender la provisión de cupos para convertirse en un espacio de “gestión simbólica del trauma”, permitiendo que las víctimas reconstruyan el significado de los sucesos que fracturaron su tejido existencial.

Reparación Histórica: La comparación con Guatemala revela que el currículo debe ser bilingüe e intercultural. La vinculación de estos datos con la Recomendación de la UNESCO de 2023 confirma que la negación de la identidad cultural en el aula es una forma de "violencia estructural" que la educación para el PAI debe desarticular.

Sostenibilidad y No Repetición: La “Ecuación de Sen” vincula la Ley 1448 de 2011 con la necesidad de desarrollar “capacidades reales” en excombatientes y víctimas. Esto asegura que la reincorporación a la vida civil sea productiva y digna, eliminando los incentivos para retornar al “negocio de la guerra” o al pandillismo observado en las experiencias de El Salvador.

Giro Epistemológico: La matriz identifica que el PNDE 2016-2026 marca el tránsito de una educación “asistencialista” (Ley 387 de 1997) hacia una “educación transformadora”

(UNESCO 2023), donde el aula se constituye como el baluarte definitivo de la paz permanente y duradera.

Análisis por país.

Contexto Geográfico /País	Categoría Analítica	Marco Normativo/ Jurisprudencial	Postulados Académicos	Retos y Limitaciones	Orientaciones Pedagógicas Situadas
Colombia	Conflicto, Posconflicto, Paz, Educación	Constitución Política de 1991 (Art. 22, 67); Sentencia T-025 de 2004; Auto 251 de 2008; Ley 387 de 1997; Ley 1448 de 2011; Ley 1732 de 2014; Decreto 2562 de 2001; Recomendación UNESCO 2023.	Amartya Sen: Educación como desarrollo de capacidades reales. Galtung: Paz positiva vs. violencia estructural. Jares: Conflicto como discrepancia axiológica y motor de cambio. Tuvilla: Paz como triada (directa, cultural, estructural).	Vacío taxonómico y normativo unívoco para educación en transición; brechas de calidad entre lo urbano y rural; persistencia de la exclusión étnica; modelo educativo estandarizado que no se adapta al estudiante víctima.	Cátedra de la Paz; modelos bilingües e interculturales; educación transformadora; gestión simbólica del trauma y memoria histórica; currículos flexibles que metabolicen trayectorias traumáticas.
Guatemala	Conflicto, Posconflicto, Paz, Educación	Acuerdos de Paz de 1996; Ley de Educación Nacional (Decreto 12-91); Plan Estratégico Institucional 2025-2029; Recomendación UNESCO 2023.	Reconocimiento de la marginación estructural de comunidades originarias; la educación bilingüe como mecanismo de reparación por la subyugación cultural histórica del currículo monocultural.	Histórica hegemonía del español como dispositivo de subyugación; retrasos en el cumplimiento de compromisos de los acuerdos de paz; mutación del conflicto hacia el pandillismo por falta de educación pertinente en la transición.	Educación Bilingüe e Intercultural (EBI) en 24 idiomas nacionales; fortalecimiento de la identidad de pueblos originarios; currículo multicultural para desarticular asimetrías históricas.

El Salvador	Conflicto, Posconflicto, Paz, Educación	Plan Nacional de Educación 2021; Ley Crecer Juntos; Informe Nacional Beijing +30 (2024); Acuerdos de Paz de 1992.	Enfoque en la transición hacia la democratización; necesidad de prevenir la recidiva violenta mediante la inclusión socioeconómica y la protección de grupos vulnerables (niñez y mujer).	Ausencia de políticas educativas específicas en los acuerdos originales; mutación del conflicto hacia pandillismo urbano y delincuencia organizada; programas limitados al sistema tradicional.	Estrategia "Poder" (participación, oportunidades, desarrollo, educación y recreación) para zonas de riesgo; prevención de violencia social; escuelas solidarias y seguras.
--------------------	---	---	---	---	--

Rastreo de documentación en relación con la política educativa en el contexto del conflicto armado colombiano (Documento con la presentación de dicha indagación).

FICHA 1 de la A – J.

FICHA No. 1 -A						
Número del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento
Documento No. 1	Noviembre 2010	http://www.acnur.org.ar/biblioteca/pdf/1866.pdf?view=1	Ley 65 de 1979	Refugiados Desplazados	Aprobatoria del Tratado que aprobó el Estatuto de los Refugiados el 31 de Enero de 1997.	PROTOCOLO SOBRE EL ESTATUTO DE LOS REFUGIADOS. Los Estados partes en este Protocolo, Considerando que la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, hecha en Ginebra el 28 de julio de 1951 (denominada en lo sucesivo la Convención), sólo se aplica a los refugiados que han pasado a tener tal condición como resultado de acontecimientos ocurridos antes del 1 de enero de 1951; Considerando que han surgido nuevas situaciones de refugiados desde que la Convención fue adoptada y que hay la posibilidad, por consiguiente, de que los refugiados interesados no queden comprendidos en el ámbito de la Convención; Considerando conveniente que gocen de igual Estatuto todos los refugiados comprendidos en la definición de la Convención, independientemente de la fecha límite del 1 de enero de 1951, convinieron, unas Disposiciones generales para aplicar el protocolo; se obligan a una Cooperativa de las autoridades con las Naciones Unidas ; se obligan a comunicar al secretario General de la ONU, todo lo concerniente a legislación nacional; acuerdan solucionar sus controversias ante la Corte Internacional de Justicia a petición de cualquiera de las partes en la controversia.

FICHA No. 1 -B						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento

Documento No. 2	Diciembre 2010	http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=340	Ley 387 de 1997	Desplazados	Adopta medidas para la atención, prevención, consolidación y estabilización económica de los desplazados.	EL DESPLAZADO Y DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO. Esta ley en su Artículo 1º, nos define que es ser <i>desplazado</i>, de la siguiente manera “ Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público”. Dicha Ley también trata todo lo referente al Sistema Nacional de Atención Integrada de la Población Desplazada por la Violencia, definiendo la Creación, constitución y objetivos del Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia y plantea el Diseño y Objetivos de este Plan. Crea la Red Nacional de Información para la Atención a la Población Desplazada por la Violencia y se
-----------------	----------------	---	------------------------	-------------	---	---

					preocupa por la <i>prevención</i>, cuyo objeto es prevenir el desplazamiento forzado por la violencia. También trata los temas de: la Atención Humanitaria de Emergencia, el <i>Retorno</i>, la consolidación y estabilización socioeconómica, la cesación de la condición de desplazado forzado, las instituciones comprometidas en la Atención Integral a la Población Desplazada. En cuanto a las instituciones como el <u>Ministerio de Educación</u> y el <u>Sena</u> que tienen responsabilidad en la Atención Integral de la Población Desplazada deben adoptar medidas así: El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para la víctimas del desplazamiento por la violencia. Tales programas podrán ser de educación básicas y media especializada y se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales, para garantizar su rápido efecto en la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia. El SENA dará prioridad y facilidad para el acceso de jóvenes y adultos desplazados por la violencia, a sus programas de formación y capacitación técnica. La Defensoría del Pueblo diseñará y ejecutará programas de divulgación
--	--	--	--	--	---

						y promoción de las normas del Derecho Internacional Humanitario. También esta Ley se encarga de todo el MARCO DE PROTECCIÓN JURÍDICA de las personas desplazadas. FICHA No. 1 –B (Cont)
--	--	--	--	--	--	---

FICHA No. 1 - C						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento

Documento No. 3	Enero 2011	http://www.corteconstitucional.gov.co/communicados/prensa/Comunicado%20de%20tutelas%20No%2014%20de%202010.php	Sentencia C-278 de 2007 de la Corte Constitucional	Desplazados	Sentencia que prorroga indefinidamente la ayuda humanitaria de emergencia de que habla el párrafo del artículo 15 de la Ley 387 de 1997, que la restringia y declara exequible el párrafo del artículo 18 de la misma ley que demanda la cooperación del desplazado en el proceso de atención y consolidación	A la CORTE CONSTITUCIONAL, le correspondió establecer si el límite temporal de tres meses, prorrogable en otro tanto, para la ayuda humanitaria de emergencia a la población desplazada, así como el deber de cooperación del desarraigado en el mejoramiento, restablecimiento, consolidación y estabilización de su situación, que consagran los párrafos de los artículos 15 y 18 de la Ley 387 de 1997, respectivamente, son contrarios al ordenamiento constitucional. En su análisis jurisprudencial, estableció “El derecho a la educación, <i>“en particular el de los menores de edad que sufren un desplazamiento forzado y se han visto obligados, por ende, a interrumpir su proceso de formación”</i> .” Además, hace un estudio de toda la responsabilidad del Estado frente a los desplazados, estudiando y evaluando los resultados de la política pública de desplazamiento, tomando en cuenta datos oficiales sobre cobertura de cada uno de los componentes de la atención y el grado de satisfacción de la población desplazada, estudio que llevó a concluir que <i>“los niveles de cobertura de todos los componentes de la política son insuficientes”</i> .”
-----------------	------------	---	---	-------------	---	---

FICHA No. 1 - D						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento

No. 4	Documento	Febrero 2011	http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86131_archivo_pdf.pdf	Decreto 2562 de 2001	Desplazados	Por el cual se reglamenta la Ley 387 de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia y se dicta otras disposiciones	El gobierno nacional prescribe la coordinación entre el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación de todos los órdenes para la creación de programas educativos especiales, además, tiene en cuenta que el Documento Conpes 3057 del 10 de noviembre de 1999, señala que en materia de educación durante la fase de emergencia del desplazamiento, el Ministerio de Educación coordinará con las Secretarías de Educación, una serie de acciones tendientes a mejorar la cobertura, provisión de docentes y la capacitación especializada para los mismos. Por lo cual decretó <i>Servicios educativos a población desplazada por la violencia, donde las Entidades Territoriales según su órbita de competencia deberán garantizar la prestación del servicio público de la educación en los niveles de preescolar, básica y media, en donde quiera que se ubiquen las poblaciones desplazadas por la violencia, tanto en la etapa de atención humanitaria como en la de retorno o reubicación. Estableció el decreto, los criterios y requisitos que rigen el acceso de la población desplazada al servicio público educativo y la Participación Comunitaria. También se pronuncio el decreto sobre la adecuación de instalaciones provisionales donde se puedan desarrollar los programas educativos de emergencia y la formación y actualización de docentes que atienden población desplazada, en la forma y términos del Capítulo II del Título VI de la Ley 115 de 1994. Y por último trato el tema de Atención educativa en sitios de retorno, de reubicación o reasentamiento, donde, según el caso, atenderá con prioridad a la población en edad escolar garantizando el cupo en los establecimientos educativos de su jurisdicción.</i>
FICHA No. 1 - E							
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento	

Documento	N	htt	Sentenci	Desplaz	Sentenci	
No. 5	oviem-bre 2010	p://www.corteco nstitucional.gov. co/relatoria/Auto s/2005/A203- 05.htm	a T-025 de 2004 de la Corte Constitucional	ados	a de Tutela que reconociendo los derechos fundamentales de los desplazados establece el principio de “estado de cosas inconstitucional	La Corte Constitucional declaró la existencia de un “estado de cosas inconstitucional” en la situación de la población desplazada debido a la falta de concordancia entre la gravedad de la afectación de los derechos reconocidos constitucionalmente y desarrollados por la ley, de un lado, y el volumen de recursos efectivamente destinado a asegurar el goce efectivo de tales derechos y la capacidad institucional para implementar los correspondientes mandatos constitucionales y legales, de otro lado. Dentro de es estado de cosas inconstitucionales incluyo el derecho a la educación. A nivel jurisprudencial constitucional el “estado de cosas inconstitucionales fue abordado por primera vez desde 1997, aquí la Corte abordó esta gravísima situación de los desplazados en Colombia, profiriendo hasta esta sentencia analizada, 17 fallos para proteger varios derechos, entre los cuales en 9 ocasiones ha garantizado el acceso al derecho a la educación. Tal derecho, fue compilado en un documento internacional de los Principios Rectores del Desplazamiento Forzado Interno de 1998. Entre los derechos constitucionales fundamentales que resultan amenazados o vulnerados por las situaciones de desplazamiento forzoso, la jurisprudencia de la Corte ha señalado el derecho a la educación, en particular el de los menores de edad que sufren un desplazamiento forzado y se han visto obligados, por ende, a interrumpir su proceso de formación. Nos expone la sentencia, que en relación con el grado de acceso a la educación de la población escolar desplazada, se observa que el 25% de los niños y niñas entre 6 y 9 años no asiste a un establecimiento escolar, mientras que esta proporción para las personas entre 10 y 25 años es de 54%. También nos muestra que en cuanto a la educación de la población escolar desplazada, a la escasez de cupos en algunos lugares se suma la falta de programas que faciliten apoyo en cuanto a libros, materiales y elementos mínimos exigidos por los distintos planteles, los cual estimula la deserción escolar. Por otro lado, la exigencia a los hogares desplazados de pagar un valor mínimo costearable en la educación para que las personas desplazadas en edad escolar puedan acceder a cupos educativos ha sido una barrera, frecuentemente infranqueable, para la inscripción de los menores. Por tanto, ante la magnitud del problema del desplazamiento y su grave incidencia en la protección de los derechos a la educación de los desplazados, la Corte ha declarado “un estado de cosas inconstitucional”. Pues, ha constatado la vulneración repetida y constante, no solo del derecho a la educación, sino de varios derechos fundamentales, que afectan a esas personas, y cuya solución requiere la intervención de distintas entidades para atender problemas de orden estructural. La Corte, por medio de esta Sentencia, también ordenó remedios que cobijen no sólo a quienes acudieron a la acción de tutela para lograr la protección de sus derechos, sino también otras personas colocadas en la misma situación, pero que no han ejercido la acción de tutela. Para el caso de los niños en situación de desplazamiento, el derecho a la educación básica hasta los quince años (artículo 67, inciso 3, C.P.). Preciso la Corte que, si bien es deber del Estado proveer la educación básica <i>primaria</i> a la población desplazada, el alcance de la obligación internacional que allí se enuncia resulta ampliado por virtud del artículo 67 Superior, en virtud del cual la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad, y debe comprender como mínimo un año de preescolar y
					FICHA No. 1 – E (Cont)	
					FICHA No. 1 – E (Cont)	

						nueve de educación básica. También en virtud de lo dispuesto por la Carta Política, no es el Estado el único obligado a garantizar la provisión del servicio educativo en los niveles y a los grupos de edad referidos; también esta obligación cobija a los padres de familia o acudientes –quienes no pueden impedir el acceso de sus hijos a la educación en su lugar de desplazamiento- y a los menores –que están obligados a asistir a los planteles educativos correspondientes -. Por su parte, el Estado está obligado, <i>como mínimo</i> , a garantizar la provisión de un cupo escolar a cada niño desplazado en edad de educación obligatoria, en un establecimiento educativo público. Es decir, la obligación mínima del Estado en relación con la educación de los niños desplazados es la de garantizar su <i>acceso</i> a la educación a través de la provisión de los cupos que sean necesarios en entidades públicas o privadas de la zona.
--	--	--	--	--	--	---

FICHA No. 1 – F						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento
Documento No. 6	N oviem-bre2010	http://www.codhes.org/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=142&Itemid=51	Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento forzado	s	Desplazado Desplazamiento en Cartagena, entre la invisibilización, la deuda social y el desinterés gubernamental	Expone que la ciudad de Cartagena ocupa desde los años 2004 y 2005 el quinto lugar como receptor de la población en situación de desplazamiento de Colombia y que eso lleva a que ella tenga niveles altos de conflictividad. En Cartagena no existe un modelo local de atención que conlleve una política explícita para esta población de acuerdo con la Ley 387 de 1997. En cuando el derecho a la educación, en el punto 3.3.1. del documento, se dice que hay cupos en las instituciones públicas y escuelas comunitarias del Distrito para los niños y niñas desplazados, sin embargo cuando estos llegan fuera de los periodos académicos existe una grave situación. Pero en barrios como Nelson Mandela la cobertura es deficiente y que muchos de esos infantes y adolescentes no estudiaban antes de encontrarse en esa situación de desplazamiento y aún se encuentran sin estudiar. También pone de manifiesto, que no existe en el Distrito un sistema

						de información para la población desplazada. También se percibe la mala calidad de la educación de esta población en el tema de infraestructura y la idoneidad de los docentes. Además dicho documento aborda otros temas relacionados con la Sentencia T-025-04.
FICHA No. 1 - G						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento
Documento No. 7	Marzo 2011	http://www.unhcr.org/refworld/country,,COL_CC,,COL,,49ccf78c2,0.html	Sentencia T-1034 de 2008 de la Corte Constitucional	Desplazados	Sentencia de Tutela que reconoce la condición del accionante como desplazado pero le niega el reconocimiento de un cupo especial en la Universidad de Cartagena por no haber adquirido el puntaje mínimo para ingresar a dicha institución. FICHA No. 1 – G (Cont)	Se formuló Acción de Tutela contra la Universidad de Cartagena para obtener un cupo especial universitario para un menor en su calidad de desplazado. La Universidad de Cartagena dio respuesta negativa indicando que no era procedente otorgar dicho cupo especial al menor, en atención a la jurisprudencia de la Corte Constitucional que precisaba que la asignación de cupos en universidades públicas debía atender al mérito académico y que el Consejo Académico de la Universidad, en ocasiones previas había negado la creación de cupos especiales para las etnias afrocolombianas, los indígenas, los vendedores ambulantes, religiosos, pescadores y moradores de las islas aledañas a Cartagena, por lo que conceder el cupo especial solicitado además de configurar un precedente que podrían hacer valer otros grupos especiales, pasaría por alto el mérito académico como criterio de ingreso a dicho centro educativo. Dice el fallo, que el Mérito es un criterio principal de asignación de cupos en Universidades Públicas: “El artículo 69 de la Constitución Política garantiza la autonomía universitaria, en desarrollo de la cual las instituciones de educación superior pueden darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. Esta garantía constitucional fue desarrollada por la Ley 30 de 1992 que en el artículo 29 dispone su alcance en diferentes campos de acción, dentro de los que se encuentra el de la selección y vinculación de sus alumnos. La Corte Constitucional ha establecido la autonomía universitaria como principio general y su desarrollo concreto en materia de admisión de alumnos a las instituciones educativas, se sujeta a los límites constitucionales en relación con el respeto de los principios, valores y derechos que de la Carta emergen”. En relación con la población desplazada, la Corte estableció que el hecho del desplazamiento forzado interno comporta una masiva, compleja, sistemática y continuada violación de derechos fundamentales, de suerte que el Gobierno Nacional y, en general, las autoridades públicas, deben tomar medidas tendientes tanto a la prevención de la ocurrencia de nuevos desplazamientos, como a la

						estabilización socioeconómica de la población desplazada. Pero al final de cuenta la Corte consideró que le asistía razón a la Universidad de Cartagena en el sentido de que el criterio para la asignación de cupos académicos en instituciones públicas de educación superior, es el mérito, de suerte, que no es posible crear un cupo especial que prescindiera de la evaluación de la capacidad del aspirante, por cuanto una actuación en tal sentido viola el principio de igualdad y afecta las políticas redistributivas de los bienes colectivos de carácter escaso. Por lo que mal haría, dicha institución o, en su defecto, el juez constitucional, en asignar un cupo al actor sacrificando su disponibilidad para aquellos otros aspirantes que obtuvieron un puntaje superior. Como se puede ver, la Corte consideró improcedente una orden tendiente a favorecer al actor con la asignación de un cupo universitario por lo que no se encontraba el tema reglamentado por las autoridades competentes.
--	--	--	--	--	--	--

FICHA No. 1 – H						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento

Documento No. 8	Febrero 2011	http://www.mij.gov.co/normas/2009/d45032009.htm	Decreto 4503 de 2009	Desplazados	Modificatorio del procedimiento para el reconocimiento de la condición de refugiado y se determina la condición de refugiado. FICHA No. 1 – H (Cont)	El Presidente de la República de Colombia considerando que Colombia es un Estado Parte en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, adoptada en Ginebra en 1951 y ratificada el 10 de octubre de 1961 y del Protocolo sobre el Estatuto de Refugiados, adoptado en Nueva York el 31 de enero de 1967, y al cual adhirió Colombia el 4 de marzo de 1980 y Estado signatario de la Declaración de Cartagena sobre Refugiados, suscrita el 22 de noviembre de 1984, establece mecanismos que permitan garantizar la aplicación de esos instrumentos, en particular en lo relativo al reconocimiento de la condición de refugiado. Además como integrante de la Comunidad Internacional, Colombia debe aunar esfuerzos para mantener la paz y prevenir los efectos indeseados de los conflictos armados y la intolerancia en el mundo, mediante la adecuación jurídica completa de las leyes internas a los instrumentos internacionales que regulan los derechos y obligaciones de los refugiados, estableciendo normas básicas para su tratamiento, por tanto decretó las condiciones que debe reunir una persona para ser reconocida como refugiado: “ (a) Que debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él; b) Que se hubiera visto obligada a salir de su país porque su vida, seguridad o libertad han sido amenazadas por violencia generalizada, agresión extranjera, conflictos internos, violación masiva de los derechos humanos u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente al orden público, o c) Que haya razones fundadas para creer que estaría en peligro de ser sometida a tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes en caso de que se procediera a la expulsión, devolución o extradición al país de su nacionalidad o, en el caso que carezca de nacionalidad, al país de residencia habitual”. También indica dicho Decreto, el procedimiento para la solicitud de reconocimiento de la condición de refugiado; la autorización y expedición del salvoconducto para permanecer en el territorio nacional; el procedimiento para el reconocimiento de la condición de refugiado; la exclusión de la condición de refugiado; la cesación de la condición de refugiado; la revocatoria de la condición de refugiado y de la extradición del refugiado; la Comisión Asesora para el Reconocimiento de la Condición de Refugiado y otras disposiciones finales.
-----------------	--------------	---	-----------------------------	-------------	---	---

FICHA No. 1 – I						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento
Documento No. 9	Noviem-bre 2010 a Enero 2011	Libro 10ª Edición, Bogotá, Editorial Planeta Colombina, 2010.	Libro: “Desarrollo y Libertad” de Amartya Sen	La relación entre la riqueza y la capacidad de vivir bien incluyendo a todos los seres humanos	Su importancia radica en la relación que Amartya Sen establece entre las libertades de que disponen los seres humanos y la capacidad que estos tengan para su crecimiento personal y para incorporarse al desarrollo FICHA No. 1 – I (Cont)	El Desarrollo como Libertad - La Perspectiva de la Libertad: Tipos de privación de la libertad; procesos y oportunidades; los dos papeles de la libertad; sistema de evaluación: rentas y capacidades; pobreza y desigualdad; renta y mortalidad; libertad, capacidad y calidad de vida; mercados y libertades; los valores y el proceso de valoración; tradición, cultura y democracia - Los Fines y Medios del Desarrollo: Papel constitutivo e instrumental de la libertad;; Democracia e incentivos políticos - La Libertad y los Fundamentos de la Justicia: Información incluida y excluida; la utilidad como base de información; virtudes del enfoque utilitarista; limitaciones de la perspectiva utilitarista; Jhon Rawls y la prioridad de la libertad; Robert Nozick y el pensamiento libertario; utilidad, renta real y comparaciones interpersonales el bienestar: diversidad y heterogeneidad; las rentas, los recursos y las libertades; bienestar, libertad y capacidad; ponderaciones, valoraciones y elección social; información sobre las capacidades: diferentes usos - La Pobreza como Privación de Capacidades: La pobreza de renta y la pobreza de capacidades; ¿desigualdad de que?; paro y privación de capacidades; asistencia sanitaria y mortalidad: la actitud de Estados Unidos y Europa; pobreza y privación en la India y en el África Subsahariana; desigualdad sexual y mujeres desaparecidas - Mercados, Estado y Oportunidad Social: Mercados, libertad y trabajo; mercados y eficacia; combinación de ventajas y desigualdades de las libertades; mercados y grupos de interés; incentivos, capacidades y funciones - La Importancia de la Democracia: Necesidades económicas y libertades políticas; la primacía de las libertades políticas y la democracia; argumentos en contra de las libertades políticas y de los derechos humanos; democracia y crecimiento económico; ¿les preocupa a los pobres la democracia y los derechos políticos?; el funcionamiento de la democracia - Hambruna y otras Crisis: Derecho económico e interdependencia; las causas de la hambruna; la prevención de las hambrunas; la vía del empleo y la cuestión de la agencia; papel protector de la democracia; - La Agencia de las Mujeres y el Cambio Social: Agencia y bienestar; la supervivencia de los niños y la agencia de la mujeres; agencia.

						emancipación y reducción de la fecundidad - Población, Alimentos y Libertad: Desarrollo económico social - Cultura y Derechos Humanos: Tres críticas - Elección Social y Conducta Individual: Justicia social y mayor riqueza de información; valores sociales e interés público medio ambiente, regulación y valores; corrupción, incentivos y ética empresarial - La Libertad Individual como un Compromiso Social: Justicia, libertad y responsabilidad; capital humano y capacidad humana.
FICHA No. 1 – J						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento

Documento No. 10	Febrero 2011 a Abril 8 de 2011	Libro editado en México por el Fondo de Cultura Económica. Cuarta reimpresión 2004 – The United Nations University	Libro: “La calidad de vida”. Martha Nussbaum y Amartya Sen,	- Calidad de vida. - Evaluación del nivel de desarrollo económico y social. - Las mujeres y la calidad de vida.	Este documento es importante porque relieves la necesidad de pensar la economía de manera cualitativa y no solo en frías cifras aritméticas. Todo esto inspirado desde Amartya Sen.	VIDA Y CAPACIDADES: ¿Igualdad de que? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades; Capacidad de bienestar – Tradiciones, Relativismo y Objetividad: La objetividad y la distinción ciencia-ética; objetividad y significado social; el valor, el deseo y la calidad de vida – Valoración Política y Económica del Bienestar: La relatividad del concepto de bienestar; el pluralismo y el estándar de vida - El Estilo de Vida y el Estándar de Vida: El significado; la equidad, el contrato y el estándar de vida; la migración y el estándar de vida.
------------------	-----------------------------------	--	---	---	---	---

Rastreo de documentación en relación con la política educativa en el contexto del conflicto armado colombiano (Documento con la presentación de dicha indagación). FICHA 1 de la A – J.

FICHA No. 1 -A						
Número del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento

Documento No. 1	Noviembre 2010	http://www.acnur.org.ar/biblioteca/pdf/1866.pdf?view=1	Ley 65 de 1979	Refugiados Desplazados	Aprobatoria del Tratado que aprobó el Estatuto de los Refugiados el 31 de Enero de 1997.	PROTOCOLO SOBRE EL ESTATUTO DE LOS REFUGIADOS. Los Estados partes en este Protocolo, Considerando que la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, hecha en Ginebra el 28 de julio de 1951 (denominada en lo sucesivo la Convención), sólo se aplica a los refugiados que han pasado a tener tal condición como resultado de acontecimientos ocurridos antes del 1 de enero de 1951; Considerando que han surgido nuevas situaciones de refugiados desde que la Convención fue adoptada y que hay la posibilidad, por consiguiente, de que los refugiados interesados no queden comprendidos en el ámbito de la Convención; Considerando conveniente que gocen de igual Estatuto todos los refugiados comprendidos en la definición de la Convención, independientemente de la fecha límite del 1 de enero de 1951, convinieron, unas Disposiciones generales para aplicar el
--------------------	-------------------	---	-----------------------	---------------------------	--	--

						protocolo; se obligan a una Cooperativa de las autoridades con las Naciones Unidas; se obligan a comunicar al secretario General de la ONU, todo lo concerniente a legislación nacional,; acuerdan solucionar sus controversias ante la Corte Internacional de Justicia a petición de cualquiera de las partes en la controversia.
--	--	--	--	--	--	--

FICHA No. 1 -B						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importanci a del documento	Resumen del contenido del documento

Documento No. 2	Diciembre 2010	http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=340	Ley 387 de 1997	Desplazados	Adopta medidas para la atención, prevención, consolidación y estabilización económica de los desplazados.	EL DESPLAZADO Y DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO. Esta ley en su Artículo 1º, nos define que es ser <i>desplazado</i>, de la siguiente manera “ Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad persona]es han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras
--------------------	-------------------	---	------------------------	-------------	---	---

					circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público”. Dicha Ley también trata todo lo referente al Sistema Nacional de Atención Integrada de la Población Desplazada por la Violencia, definiendo la Creación, constitución y objetivos del Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia y plantea el Diseño y Objetivos de este Plan. Crea la Red Nacional de Información para la Atención a la Población Desplazada por la Violencia y se preocupa por la <i>prevención</i>, cuyo objeto es prevenir el desplazamiento forzado por al violencia. También trata los temas de: la Atención Humanitaria
--	--	--	--	--	--

					de Emergencia, el <i>Retorno</i>, la consolidación y estabilización socioeconómica, la cesación de la condición de desplazado forzado, las instituciones comprometidas en la Atención Integral a la Población Desplazada. En cuanto a las instituciones como el <u>Ministerio de Educación</u> y el <u>Sena</u> que tienen responsabilidad en la Atención Integral de la Población Desplazada deben adoptar medidas así: El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para la víctimas del desplazamiento por la violencia. Tales programas podrán ser de educación básicas y media especializada y se
--	--	--	--	--	---

					desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales, para garantizar su rápido efecto en la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia. El SENA dará prioridad y facilidad para el acceso de jóvenes y adultos desplazados por la violencia, a sus programas de formación y capacitación técnica. La Defensoría del Pueblo diseñará y ejecutará programas de divulgación y promoción de las normas del Derecho Internacional Humanitario. También esta Ley se encarga de todo el MARCO DE PROTECCIÓN JURÍDICA de las personas desplazadas.
--	--	--	--	--	--

						FICHA No. 1 –B (Cont)
--	--	--	--	--	--	--

FICHA No. 1 – C						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento
Documento No. 3	Enero 2011	http://www.corteconstitucional.gov.co/comunicados/prensa/Comunicado%20de%20tutelas%20No%2014%20de%202010.php	Sentencia C-278 de 2007 de la Corte Constitucional	Desplazados	Sentencia que prorroga indefinidamente la ayuda humanitaria de emergencia de que habla el parágrafo del artículo 15 de la Ley 387 de 1997, que la restringía y declara exequible el parágrafo del artículo 18 de la misma ley que demanda la cooperación del desplazado en el proceso de	A la CORTE CONSTITUCIONAL, le correspondió establecer si el límite temporal de tres meses, prorrogable en otro tanto, para la ayuda humanitaria de emergencia a la población desplazada, así como el deber de cooperación del desarraigado en el mejoramiento, restablecimiento, consolidación y estabilización de su situación, que consagran los parágrafos de los artículos 15 y 18 de la Ley 387 de 1997, respectivamente, son contrarios al ordenamiento constitucional. En su análisis jurisprudencial, estableció “El derecho a la educación, <i>“en particular el de los menores de edad que sufren un desplazamiento forzado y se han visto obligados, por ende, a interrumpir su proceso de formación”.</i> ” Además, hace un

					atención y consolidación	estudio de toda la responsabilidad del Estado frente a los desplazados, estudiando y evaluando los resultados de la política pública de desplazamiento, tomando en cuenta datos oficiales sobre cobertura de cada uno de los componentes de la atención y el grado de satisfacción de la población desplazada, estudio que llevó a concluir que “los niveles de cobertura de todos los componentes de la política son insuficientes”.
--	--	--	--	--	--------------------------	---

FICHA No. 1 – D						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento
Documento No. 4	Febrero 2011	http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86131_archivo_pdf.pdf	Decreto 2562 de 2001	Desplazados	Por el cual se reglamenta la Ley 387 de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia y se dicta otras disposiciones	El gobierno nacional prescribe la coordinación entre el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación de todos los órdenes para la creación de programas educativos especiales, además, tiene en cuenta que el Documento Conpes 3057 del 10 de noviembre de 1999, señala que en materia de educación durante la fase de emergencia del desplazamiento, el Ministerio de Educación coordinará con las Secretarías de Educación, una serie de acciones tendientes a mejorar la cobertura, provisión de docentes y la capacitación especializada para los mismos. Por lo cual decretó <i>Servicios educativos a población desplazada por la violencia, donde las Entidades Territoriales según su órbita de competencia deberán garantizar la prestación del servicio público de la</i>

						educación en los niveles de preescolar, básica y media, en donde quiera que se ubiquen las poblaciones desplazadas por la violencia, tanto en la etapa de atención humanitaria como en la de retorno o reubicación. Estableció el decreto, los criterios y requisitos que rigen el acceso de la población desplazada al servicio público educativo y la Participación Comunitaria. También se pronuncio el decreto sobre la adecuación de instalaciones provisionales donde se puedan desarrollar los programas educativos de emergencia y la formación y actualización de docentes que atienden población desplazada, en la forma y términos del Capítulo II del Título VI de la Ley 115 de 1994. Y por último trato el tema de Atención educativa en sitios de retorno, de reubicación o reasentamiento, donde, según el caso, atenderá con prioridad a la población en edad escolar garantizando el cupo en los establecimientos educativos de su jurisdicción.
--	--	--	--	--	--	---

FICHA No. 1 – E						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento

Documento No. 5	Noviem- bre 2010	http://ww w.corteco nstitucion al.gov.co/ relatoria/ Autos/200 5/A203- 05.htm	Sentencia T-025 de 2004 de la Corte Constitucional	Desplazados	Sentencia de Tutela que reconociend o los derechos fundamental es de los desplazados establece el principio de “estado de cosas inconstitucio nal	La Corte Constitucional declaró la existencia de un “estado de cosas inconstitucional” en la situación de la población desplazada debido a la falta de concordancia entre la gravedad de la afectación de los derechos reconocidos constitucionalment e y desarrollados por la ley, de un lado, y el volumen de recursos efectivamente destinado a asegurar el goce efectivo de tales derechos y la capacidad institucional para implementar los correspondientes mandatos constitucionales y legales, de otro lado. Dentro de es estado de cosas inconstitucionales incluyo el derecho a la educación. A nivel jurisprudencial constitucional el “estado de cosas incosntitucionales fue abordado por primera vez desde 1997, aquí la Corte abordó esta gravísima situación de los desplazados en Colombia, profiriendo hasta esta sentencia analizada, 17 fallos para proteger varios derechos, entre los cuales en
--------------------	---------------------	---	---	-------------	--	--

**FICHA No.
1 – E (Cont)**

					9 ocasiones ha garantizado el acceso al derecho a la educación. Tal derecho, fue compilado en un documento internacional de los Principios Rectores del Desplazamiento Forzado Interno de 1998. Entre los derechos constitucionales fundamentales que resultan amenazados o vulnerados por las situaciones de desplazamiento forzoso, la jurisprudencia de la Corte ha señalado el derecho a la educación, en particular el de los menores de edad que sufren un desplazamiento forzado y se han visto obligados, por ende, a interrumpir su proceso de formación. Nos expone la sentencia, que en relación con el grado de acceso a la educación de la población escolar desplazada, se observa que el 25% de los niños y niñas entre 6 y 9 años no asiste a un establecimiento escolar, mientras que esta proporción para las personas entre 10 y 25 años es de 54%. También nos muestra que en cuanto a la educación de la
--	--	--	--	--	--

FICHA No.
1 – E (Cont)

						población escolar desplazada, a la escasez de cupos en algunos lugares se suma la falta de programas que faciliten apoyo en cuanto a libros, materiales y elementos mínimos exigidos por los distintos planteles, los cual estimula la deserción escolar. Por otro lado, la exigencia a los hogares desplazados de pagar un valor mínimo costeable en la educación para que las personas desplazadas en edad escolar puedan acceder a cupos educativos ha sido una barrera, frecuentemente infranqueable, para la inscripción de los menores. Por tanto, ante la magnitud del problema del desplazamiento y su grave incidencia en la protección de los derechos a la educación de los desplazados, la Corte ha declarado “un estado de cosas inconstitucional”. Pues, ha constatado la vulneración repetida y constante, no solo del derecho a la educación, sino de varios derechos fundamentales, que afectan a esas personas, y cuya solución requiere la intervención de
--	--	--	--	--	--	--

						distintas entidades para atender problemas de orden estructural. La Corte, por medio de esta Sentencia, también ordenó remedios que cobijen no sólo a quienes acudieron a la acción de tutela para lograr la protección de sus derechos, sino también otras personas colocadas en la misma situación, pero que no han ejercido la acción de tutela. Para el caso de los niños en situación de desplazamiento, el derecho a la educación básica hasta los quince años (artículo 67, inciso 3, C.P.). Precisó la Corte que, si bien es deber del Estado proveer la educación básica <i>primaria</i> a la población desplazada, el alcance de la obligación internacional que allí se enuncia resulta ampliado por virtud del artículo 67 Superior, en virtud del cual la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad, y debe comprender como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica. También en virtud de lo
--	--	--	--	--	--	---

						dispuesto por la Carta Política, no es el Estado el único obligado a garantizar la provisión del servicio educativo en los niveles y a los grupos de edad referidos; también esta obligación cubre a los padres de familia o acudientes – quienes no pueden impedir el acceso de sus hijos a la educación en su lugar de desplazamiento- y a los menores –que están obligados a asistir a los planteles educativos correspondientes -. Por su parte, el Estado está obligado, <i>como mínimo</i>, a garantizar la provisión de un cupo escolar a cada niño desplazado en edad de educación obligatoria, en un establecimiento educativo público. Es decir, la obligación mínima del Estado en relación con la educación de los niños desplazados es la de garantizar su <i>acceso</i> a la educación a través de la provisión de los cupos que sean necesarios en entidades públicas o privadas de la zona.
--	--	--	--	--	--	--

FICHA No. 1 - F						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento
Documento No. 6	Noviembre 2010	http://www.codhes.org/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=142&Itemid=51	Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento forzado	Desplazados	Desplazamiento en Cartagena, entre la invisibilización, la deuda social y el desinterés gubernamental	Expone que la ciudad de Cartagena ocupó desde los años 2004 y 2005 el quinto lugar como receptor de la población en situación de desplazamiento de Colombia y que eso lleva a que ella tenga niveles altos de conflictividad. En Cartagena no existe un modelo local de atención que conlleve una política explícita para esta población de acuerdo con la Ley 387 de 1997. En cuando el derecho a la educación, en el punto 3.3.1. del documento, se dice que hay cupos en las instituciones públicas y escuelas comunitarias del Distrito para los niños y niñas desplazados, sin embargo cuando estos llegan fuera de los periodos académicos existe una grave situación. Pero en barrios como

						Nelson Mandela la cobertura es deficiente y que muchos de esos infantes y adolescentes no estudiaban antes de encontrarse en esa situación de desplazamiento y aún se encuentran sin estudiar. También pone de manifiesto, que no existe en el Distrito un sistema de información para la población desplazada. También se percibe la mala calidad de la educación de esta población en el tema de infraestructura y la idoneidad de los docentes. Además dicho documento aborda otros temas relacionados con la Sentencia T-025-04.
--	--	--	--	--	--	---

FICHA No. 1 G

Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento

Documento No. 7	Marzo 2011	http://www.unhcr.org/refworld/country,,COL_CC,,COL,,49ccf78c2,0.html	Sentencia T-1034 de 2008 de la Corte Constitucional	Desplazados	Sentencia de Tutela que reconoce la condición del accionante como desplazado pero le niega el reconocimiento de un cupo especial en la Universidad de Cartagena por no haber adquirido el puntaje mínimo para ingresar a dicha institución.	Se formuló Acción de Tutela contra la Universidad de Cartagena para obtener un cupo especial universitario para un menor en su calidad de desplazado. La Universidad de Cartagena dio respuesta negativa indicando que no era procedente otorgar dicho cupo especial al menor, en atención a la jurisprudencia de la Corte Constitucional que precisaba que la asignación de cupos en universidades públicas debía atender al mérito académico y que el Consejo Académico de la Universidad, en ocasiones previas había negado la creación de cupos especiales para las etnias afrocolombianas, los indígenas, los vendedores ambulantes, religiosos, pescadores y moradores de las islas aledañas a Cartagena, por lo que conceder el cupo especial solicitado además de configurar un precedente que podrían hacer valer otros grupos especiales, pasaría por alto el mérito académico como criterio de ingreso a dicho centro educativo. Dice el fallo, que el Mérito es un criterio principal de asignación de cupos en Universidades Públicas: “ El artículo 69 de la Constitución Política garantiza la autonomía universitaria, en desarrollo de la cual las instituciones de educación superior pueden darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. Esta garantía constitucional fue desarrollada por la Ley 30
--------------------	---------------	---	--	-------------	---	---

					FICHA No. 1 – G (Cont) de 1992 que en el artículo 29 dispone su alcance en diferentes campos de acción, dentro de los que se encuentra el de la selección y vinculación de sus alumnos. La Corte Constitucional ha establecido la autonomía universitaria como principio general y su desarrollo concreto en materia de admisión de alumnos a las instituciones educativas, se sujeta a los límites constitucionales en relación con el respeto de los principios, valores y derechos que de la Carta emergen”. En relación con la población desplazada, la Corte estableció que el hecho del desplazamiento forzado interno comporta una masiva, compleja, sistemática y continuada violación de derechos fundamentales, de suerte que el Gobierno Nacional y, en general, las autoridades públicas, deben tomar medidas tendientes tanto a la prevención de la ocurrencia de nuevos desplazamientos, como a la estabilización socioeconómica de la población desplazada. Pero al final de cuenta la Corte consideró que le asistía razón a la Universidad de Cartagena en el sentido de que el criterio para la asignación de cupos académicos en instituciones públicas de educación superior, es el mérito, de suerte, que no es posible crear un cupo especial que prescinda de la evaluación de la capacidad del aspirante, por cuanto una actuación en tal sentido viola el principio de igualdad y
--	--	--	--	--	---

						afecta las políticas redistributivas de los bienes colectivos de carácter escaso. Por lo que mal haría, dicha institución o, en su defecto, el juez constitucional, en asignar un cupo al actor sacrificando su disponibilidad para aquellos otros aspirantes que obtuvieron un puntaje superior. Como se puede ver, la Corte consideró improcedente una orden tendiente a favorecer al actor con la asignación de un cupo universitario por lo que no se encontraba el tema reglamentado por las autoridades competentes.
--	--	--	--	--	--	--

FICHA No. 1 – H						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento

Documento No. 8	Febrero 2011	http://www.mij.gov.co/normas/2009/d45032009.htm	Decreto 4503 de 2009	Desplazados	Modificatorio del procedimiento para el reconocimiento de la condición de refugiado y se determina la condición de refugiado.	El Presidente de la República de Colombia considerando que Colombia es un Estado Parte en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, adoptada en Ginebra en 1951 y ratificada el 10 de octubre de 1961 y del Protocolo sobre el Estatuto de Refugiados, adoptado en Nueva York el 31 de enero de 1967, y al cual adhirió Colombia el 4 de marzo de 1980 y Estado signatario de la Declaración de Cartagena sobre Refugiados, suscrita el 22 de noviembre de 1984, establece mecanismos que permitan garantizar la aplicación de esos instrumentos, en particular en lo relativo al reconocimiento de la condición de refugiado. Además como integrante de la Comunidad Internacional, Colombia debe aunar esfuerzos para mantener la paz y prevenir los efectos indeseados de los conflictos armados y la intolerancia en el mundo, mediante la adecuación jurídica completa de las leyes internas a los instrumentos internacionales que regulan los derechos y obligaciones de los refugiados, estableciendo normas básicas para su tratamiento, por tanto decretó las condiciones que debe reunir una persona para ser reconocida como refugiado: “ ((a) Que debido a fundados
--------------------	-----------------	---	-----------------------------	-------------	---	---

					FICHA No. 1 – H (Cont) temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él; b) Que se hubiera visto obligada a salir de su país porque su vida, seguridad o libertad han sido amenazadas por violencia generalizada, agresión extranjera, conflictos internos, violación masiva de los derechos humanos u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente al orden público, o c) Que haya razones fundadas para creer que estaría en peligro de ser sometida a tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes en caso de que se procediera a la expulsión, devolución o extradición al país de su nacionalidad o, en el caso que carezca de nacionalidad, al país de residencia habitual”. También indica dicho Decreto, el procedimiento para la solicitud de reconocimiento de la
--	--	--	--	--	--

						condición de refugiado; la autorización y expedición del salvoconducto para permanecer en el territorio nacional; el procedimiento para el reconocimiento de la condición de refugiado; la exclusión de la condición de refugiado; la cesación de la condición de refugiado; la revocatoria de la condición de refugiado y de la extradición del refugiado; la Comisión Asesora para el Reconocimiento de la Condición de Refugiado y otras disposiciones finales.
--	--	--	--	--	--	--

FICHA No. 1 – I						
Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento

Documento No. 9	Noviem- bre 2010 a Enero 2011	Libro 10ª Edición, Bogotá, Editorial Planeta Colombina, 2010.	Libro: “Desarrollo y Libertad” de Amartya Sen	La relación entre la riqueza y la capacidad de vivir bien incluyendo a todos los seres humanos	Su importancia radica en la relación que Amartya Sen establece entre las libertades de que disponen los seres humanos y la capacidad que estos tengan para su crecimiento personal y para incorporarse al desarrollo	El Desarrollo como Libertad - La Perspectiva de la Libertad: Tipos de privación de la libertad; procesos y oportunidades; los dos papeles de la libertad; sistema de evaluación: rentas y capacidades; pobreza y desigualdad; renta y mortalidad; libertad, capacidad y calidad de vida; mercados y libertades; los valores y el proceso de valoración; tradición, cultura y democracia - Los Fines y Medios del Desarrollo: Papel constitutivo e instrumental de la libertad;; Democracia e incentivos políticos - La Libertad y los Fundamentos de la Justicia: Información incluida y excluida; la utilidad como base de información; virtudes del enfoque utilitarista; limitaciones de la perspectiva utilitarista; Jhon Rawls y la prioridad de la libertad; Robert Nozick y el pensamiento libertario; utilidad, renta real y comparaciones interpersonales el bienestar: diversidad y heterogeneidad; las rentas, los recursos
--------------------	--	---	--	--	---	---

**FICHA No.
1 – I (Cont)**

					y las libertades; bienestar, libertad y capacidad; ponderaciones, valoraciones y elección social; información sobre las capacidades: diferentes usos - La Pobreza como Privación de Capacidades: La pobreza de renta y la pobreza de capacidades; ¿desigualdad de que?; paro y privación de capacidades; asistencia sanitaria y mortalidad: la actitud de Estados Unidos y Europa; pobreza y privación en la India y en el África Subsahariana; desigualdad sexual y mujeres desaparecidas - Mercados, Estado y Oportunidad Social: Mercados, libertad y trabajo; mercados y eficacia; combinación de ventajas y desigualdades de las libertades; mercados y grupos de interés; incentivos, capacidades y funciones - La Importancia de la Democracia: Necesidades económicas y libertades políticas; la primacía de las libertades políticas y la democracia; argumentos en contra de las libertades políticas
--	--	--	--	--	---

					y de los derechos humanos; democracia y crecimiento económico; ¿les preocupa a los pobres la democracia y los derechos políticos?; el funcionamiento de la democracia - Hambruna y otras Crisis: Derecho económico e interdependencia; las causas de la hambruna; la prevención de las hambrunas; la vía del empleo y la cuestión de la agencia; papel protector de la democracia; - La Agencia de las Mujeres y el Cambio Social: Agencia y bienestar; la supervivencia de los niños y la agencia de la mujeres; agencia, emancipación y reducción de la fecundidad - Población, Alimentos y Libertad: Desarrollo económico social - Cultura y Derechos Humanos: Tres críticas - Elección Social y Conducta Individual: Justicia social y mayor riqueza de información; valores sociales e interés público medio ambiente, regulación y valores;
--	--	--	--	--	--

						corrupción, incentivos y ética empresarial - La Libertad Individual como un Compromiso Social: Justicia, libertad y responsabilidad; capital humano y capacidad humana.
--	--	--	--	--	--	--

FICHA No. 1 – J

Numero del Documento	Fecha de Revisión	Lugar del cual se tomó	Nombre del documento	Hechos con que se relaciona	Importancia del documento	Resumen del contenido del documento
-------------------------	----------------------	---------------------------	-------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	---

Documento No. 10	Febrero 2011 a Abril 8 de 2011	Libro editado en México por el Fondo de Cultura Económica. Cuarta reimpresión200 4 – The United Nations University	Libro: “La calidad de vida”. Martha Nussbaum y Amartya Sen,	- Calidad de vida. - Evaluación del nivel de desarrollo económico y social. - Las mujeres y la calidad de vida.	Este documento es importante porque relieva la necesidad de pensar la economía de manera cualitativa y no solo en frías cifras aritméticas. Todo esto inspirado desde Amartya Sen.	VIDA Y CAPACIDADES: ¿Igualdad de que? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades; Capacidad de bienestar – Tradiciones, Relativismo y Objetividad: La objetividad y la distinción ciencia- ética; objetividad y significado social; el valor, el deseo y la calidad de vida – Valoración Política y Económica del Bienestar: La relatividad del concepto de bienestar; el pluralismo y el estándar de vida - El Estilo de Vida y
---------------------	---	---	---	--	--	--

						el Estándar de Vida: El significado; la equidad, el contrato y el estándar de vida; la migración y el estándar de vida.
--	--	--	--	--	--	---

Comentarios sobre los principales aspectos en relación con la educación del **AUTO 251 C. Const de 2008**.

• **Comentarios Y Análisis del Auto 251 de 2008 de la Honorable Corte Constitucional de Colombia.**

El **Auto 251 de 2008**, es producto del seguimiento que se hizo al cumplimiento de la Sentencia T-025 de 2004 de la misma Corte Constitucional, donde declaró la existencia de un “estado de cosas inconstitucionales” frente a la problemática del desplazamiento forzado por el conflicto interno colombiano y vino a dar órdenes complejas dirigidas a “asegurar su superación, y a avanzar hacia la garantía del goce efectivo de los derechos fundamentales de los desplazados”. Por tal motivo, la Corte decidió que se verificara “que los niños, niñas y adolescentes colombianos en situación de desplazamiento no eran tratados de manera acorde con su status constitucional como sujetos de protección especial en sí mismos, titulares de derechos fundamentales prevalecientes, y merecedores de atención y protección prioritaria y diferenciada” y también, decidió que se declararan sus derechos fundamentales que se encuentran “masiva y continuamente desconocidos”.

Por lo anterior, la H. Corte, enfatizó, sobre los derechos fundamentales de los menores de edad, como sujetos de especial protección constitucional, pues el Estado debía dar respuesta al enfoque diferencial de esta población y así, superar el “estado de cosas inconstitucionales” en su impacto cuantitativo y cualitativo, en cumplimiento de los mandatos de la Carta Magna y los tratados que regulan la materia y que hacen parte del llamado “bloque de constitucionalidad”.

En cuanto a **tema educativo**, que es el punto en que debe enfocarse esta tarea, el **Auto 251 de 2008**, le brinda gran importancia al derecho a la educación de “los niños, niñas y adolescentes desplazados por el conflicto armado, declarándolos sujetos de protección constitucional imperativa y prioritaria, en virtud de los mandatos de la Carta Política y de las obligaciones internacionales del Estado colombiano en materia de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario”. Dicho Auto, cita el artículo 44 de la Constitución que consagra como *derecho fundamental de los niños a educación, entre muchos otros*. Además, dice que deben tenerse en cuenta los adolescentes quienes son de por sí titulares de los derechos de los niños por ser menores de 18 años y también son beneficiarios del derecho fundamental a la educación de un mandato constitucional de protección especial, que se consagra en el artículo 45 Superior.

Podemos observar en dicho auto, que la Corte, se preocupó por los resultados en materia de cobertura en educación, lo cual beneficia a los menores, anotando que los avances distan mucho de constituir una respuesta estatal de protección de los menores con enfoque diferencial, como lo planteo en lo largo de sus consideraciones.

El Auto, también hace referencia que los menores de edad en situación de desplazamiento en Colombia se ven afectados en ocho tipos de problemas transversales diferenciados y que uno de los problemas graves se encuentra en el campo de la educación, principalmente en los ámbitos de cobertura, acceso, permanencia, flexibilidad y adaptabilidad del sistema. Por esto declara la H. Corte, que la respuesta estatal “ha sido puntual y fragmentada, y no sistemática ni Integral”, que no ha incorporado un enfoque diferencial integral a lo largo de la política pública de atención al desplazamiento, muy a pesar que en los campos que ha tratado de abordar (suministro de apoyos de nutrición y atención, psicosocial en fase de emergencia, salud materno-infantil) a adoptado medidas jurídicas de facilitación del acceso a la educación en la fase de estabilización socioeconómica pero sin tener en cuenta la caracterización integral desde un enfoque de edad. Además, hay ausencia de un Plan Interinstitucional de Acción, que permita garantizar los derechos a la dignidad e integridad física, psicológica y moral, a la familia y a la unidad familiar de la población desplazada.

Dice la H. corte que el mayor esfuerzo por incorporar un enfoque diferencial de edad en la política de atención al desplazamiento forzado en Colombia ha sido realizado por el ICBF, que ha incorporado a los menores desplazados a los programas educativos ordinarios dirigidos a la población vulnerable, que incluyen

apoyos nutricionales mediante comedores escolares, mediante actuaciones jurídicas, tales como exenciones y otorgamiento de accesos “prioritarios”.

Por otra parte, el Auto 251 de 2008, habla que hay otros problemas que se presentan en el campo de la educación debido a las falencias en los sistemas de medición de la demanda y de registro y monitoreo de las actuaciones efectivamente emprendidas, donde las autoridades competentes no tienen las mediciones precisas, ni siquiera aproximadas, sobre el número real de menores de edad en situación de desplazamiento que requieren acceso a instituciones educativas. Tampoco tienen los registros precisos de las acciones efectivamente emprendidas por las autoridades para garantizar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo. Carecen también de un registro del número de menores de edad en situación de desplazamiento efectivamente inscritos dentro del sistema educativo y no saben quienes asisten a las escuelas sin estar formalmente inscritos.

Por otra parte, hay también problemas de compatibilidad entre los distintos sistemas de manejo de información y bases de datos que operan las diferentes entidades estatales competentes y también problemas de subregistro de los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento. Por tales motivos, es dispendioso construir un diseño razonable y eficaz de medidas estatales con base en la demanda real de servicios educativos por la población desplazada.

Es importante saber que el Ministerio de Educación Nacional se ha esforzado en aumentar el número de cupos escolares para niños, niñas y adolescentes desplazados, pero, como se desconoce el número de cupos que objetivamente se necesitan o se demanda dicha población, las medidas de aumento de cupos escolares se quedan cortas frente a la inexistencia de un registro serio que informe la realidad de esta población.

También el Auto nos muestra, que el sistema educativo presenta una serie de barreras para su acceso como son: **a)** las establecidas por las autoridades al nivel nacional o territorial, bien sea directamente o por los planteles educativos que bloquean el ingreso de los menores de edad en situación de desplazamiento. **b)** los costos económicos que constituyen una condición objetiva impuesta por los planteles escolares para la incorporación al sistema educativo. Todo esto, son obstáculos que impiden la permanencia de los menores en el sistema educativo, muy a pesar, que el Ministerio de Educación Nacional ha ordenado en distintos actos administrativos, que a los menores de edad en situación de desplazamiento no se les cobre dinero por ningún concepto. Pero, en la práctica son numerosos y reiterados los reportes provenientes de la población desplazada y las organizaciones que promueven sus derechos, en el sentido de que tales cobros sí se llevan a cabo (sea explícitamente como matrículas o pensiones, o bajo la forma de cuotas de diversa índole). Por tanto, al no poder cumplir con dichos pagos, los

niños, niñas y adolescentes no pueden acceder al sistema, principalmente en los niveles de educación básica secundaria y media. **c)** las dificultades derivadas de la distancia física entre los planteles educativos y los lugares de asentamiento. Teniendo en cuenta las investigaciones, en que se fundamenta la H. Corte, observamos, que las instituciones educativas que tienen los cupos se encuentran lejos de los asentamientos de población desplazada y al no existir recursos para el transporte hacia y desde la escuela, los niños, niñas y adolescentes desplazados deben caminar largas distancias, carga que en la práctica termina por obstruir su acceso al sistema educativo, así como su permanencia en el mismo, y **d)** la desinformación y desconocimiento sobre el contenido de los derechos y deberes en la educación, hacen que esta población subvalore la importancia de la misma para sus vidas y “ello se relaciona directamente con el hecho de que una alta proporción de dicha población adulta no tuvo, a su turno, acceso oportuno y adecuado al sistema educativo”, haciendo crecer las barreras para acceder a la educación. Dice la H. Corte, que el panorama es más crítico en los niveles de preescolar, educación secundaria y educación media, en los cuales el nivel de escolarización efectiva es sorprendentemente bajo, aunque también dice la Corte que “reconoce que el subsidio de permanencia del programa Familias en Acción es una medida razonable y eficaz para desestimular la deserción escolar; sin embargo, (i) el impacto real de este programa frente a la demanda total de menores de edad desplazados es muy bajo, y (ii) dadas las distintas falencias sistémicas que deben afrontar las familias y grupos de cuidadores de

menores de edad en situación de desplazamiento, los recursos a menudo se destinan a satisfacer necesidades básicas esenciales como la alimentación, y no a garantizar la permanencia en el sistema educativo”

Todo lo anterior hace que los menores de edad en situación de desplazamiento que acceden al sistema educativo reporten altas tasas de deserción escolar. Aunque, no existen estudios detallados por parte de las autoridades con competencia en este campo sobre la magnitud del fenómeno de deserción, ni sobre los factores causales que genera el problema de no permanencia en el sistema educativo y de no continuidad en el proceso de educación. “Sin embargo, diversas organizaciones han reportado en forma reiterativa que las causas principales de la deserción escolar por los menores de edad desplazados se derivan directamente de la conjunción de sus condiciones de pobreza y desplazamiento, y son principalmente las siguientes: (1) la carencia de útiles, textos y cuadernos y uniformes; (2) los costos económicos impuestos en la práctica por los planteles como condición de acceso o permanencia; (3) la explotación laboral; (4) la precariedad física y psicológica impuesta por el desplazamiento forzado; (5) el maltrato y la discriminación en el entorno escolar; (6) el bajo rendimiento académico y las altas tasas de repitencia que presenta esta población; (7) la alta incidencia de casos de extraedad sin el acompañamiento requerido; (8) la inseguridad y amenazas que penden sobre los menores camino a la escuela o dentro de los planteles educativos; y (9) los altos patrones de embarazo adolescente. Se trata de un grupo de factores complejos que interactúan y se retroalimentan, fortaleciéndose recíprocamente para desembocar en la deserción como alternativa finalmente impuesta a los niños, niñas y adolescentes por su situación de desplazamiento forzado”.

Frente a esta serie de dificultades, es importante que el Estado prepare, de manera eficaz y pertinente, a sus docentes, y en sí, a las mismas instituciones educativas (PEI adaptado al problema del desplazamiento), para que brinden a los menores desplazados, el acompañamiento y mecanismos de nivelación que los ayude a rendir académicamente y bajen las tasas de ausentismo escolar, ya que la UNICEF ha dicho que “el promedio de ausentismo escolar de niños y niñas desplazados es casi el doble que el promedio nacional y altas tasas de repitencia es decir, los menores de edad desplazados pierden y repiten años constantemente, tanto por su bajo rendimiento académico como por los cambios constantes de residencia que les llevan a tener que cambiar de instituciones con frecuencia. Todo lo cual desemboca, a su turno, en mayores niveles de abandono escolar por parte de los menores desplazados que logran acceder bajo estas condiciones al sistema educativo”.

También expresa dicho Auto, que los “modelos pedagógicos implementados en la práctica no responden a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, quienes provienen de contextos rurales o culturales completamente distintos de los que prevalecen en los lugares de recepción en cuanto a significados, representaciones, sistemas de relaciones, etc.; al ser ajenos a sus expectativas y romper abruptamente con sus procesos pedagógicos previos, estos modelos inflexibles constituyen un desestímulo pedagógico que lleva a los menores a desertar. No hay, en este mismo ámbito, estrategias de etnoeducación específicas para menores indígenas o afrodescendientes en situación de desplazamiento. En ausencia de una respuesta estatal efectiva a la necesidad de adaptar el modelo educativo a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes

desplazados, han sido algunas organizaciones no gubernamentales, agencias de cooperación extranjeras y organismos internacionales quienes se han encargado de promover este objetivo entre las instituciones educativas que reciben menores en situación de desplazamiento. Más aún, a la Corte se ha informado sobre múltiples casos en que la ausencia de oferta educativa estatal es completa, por lo cual las mismas comunidades en situación de desplazamiento asumen la tarea de educar a sus niños, niñas y adolescentes mediante iniciativas pedagógicas propias que no reciben el más mínimo apoyo estatal”.

Por otra parte, el resumen del Plan Internacional y la Universidad Nacional en su informe de junio de 2007 a la Corte, expresa que “*la situación particular por la que atraviesan los niños y niñas que han sufrido el desplazamiento, en repetidas ocasiones deriva en dificultades cognitivas y emocionales que se manifiestan en falta de concentración, aislamiento, depresión, desmotivación, condiciones psicológicamente relevantes dentro del proceso de asimilación, aprehensión y construcción de conocimientos. Estas condiciones se*

agudizan por efecto de las circunstancias sociales y económicas que rodean su entorno y que en la mayoría de los casos les significa imposibilidad de dormir cómodamente, alimentación insuficiente, ausencia total de procesos de acompañamiento en los hogares, espacios inadecuados para el estudio, exposición a situaciones de maltrato y discriminación, etc. // Todas estas condiciones inevitablemente afectan el desempeño escolar en grados muy preocupantes”. Por todo lo anterior, dice el Auto, que ante la Corte queda demostrado que existen seis ámbitos críticos dentro de los cuales los problemas transversales a la niñez y adolescencia en situación de desplazamiento se intensifican y confluyen de maneras particularmente agudas, a saber: la etapa de emergencia del desplazamiento; la primera infancia; la adolescencia; el género; la etnia; y la discapacidad.

El Auto 251 de 2008 y la Sentencia T-025 de 2004 de la Corte Constitucional, son un claro avance hacia el Derecho a la Educación de la población desplazada, pero, el tema sigue enfocado desde la perspectiva asistencialista, muy a pesar que toca de manera importante el tema educativo. Es importante hacer una investigación seria sobre la pertinente educación que debe brindarse a los menores desplazados y hacer un registro confiable de ellos, en todos sus aspectos. Pero, para cerrar los presentes comentarios, me parece pertinente y académico, anotar lo que la Corte ordeno en el Auto 251 de 2008., donde estableció que las entidades que conforman el SNAIPD, bajo la coordinación del Director de Acción Social, que “adopten medidas en tres niveles diferentes de generalidad: (1) el diseño e implementación de un programa nuevo en el ámbito del SNAIPD, el “Programa para la Protección Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes frente al Desplazamiento Forzado”, con dos componentes centrales –uno de prevención del impacto desproporcionado del desplazamiento forzado sobre los menores de edad, y uno de atención a los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento-, compuestos a su vez por elementos individuales que respondan a los diversos riesgos, problemas y áreas críticas de intensificación identificados en la presente providencia; (2) el diseño y ejecución de quince proyectos piloto en distintas ciudades y poblaciones del país, orientados a responder a los riesgos específicos en el marco del conflicto armado y a los problemas transversales diferenciados más apremiantes de sus respectivas zonas de implementación y a proveer la base para la construcción del programa nuevo que se ordena crear; y (3) la atención concreta de aproximadamente dieciocho mil niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento cuya situación individual ha sido reportada a la Corte. Las experiencias adquiridas en la ejecución de dichos proyectos piloto habrán de ser replicadas posteriormente en otros lugares del país (b) que se les realicen, bajo la coordinación del Director de Acción Social y en un término máximo de tres (3) meses contados a partir de la fecha de comunicación de la presente providencia, valoraciones expertas individuales en los ámbitos nutricional, de salud, educativo y psicosocial, y se adopten las medidas correspondientes a su situación individual en el sentido de proveer apoyo nutricional, garantizar el acceso a servicios de salud, garantizar el acceso a cupos educativos y asegurar su acceso a apoyo psicosocial, a través de la oferta institucional actualmente existente; (c) que se les inscriba como beneficiarios individuales de los proyectos piloto a realizar en sus respectivas zonas de asentamiento; y (d) se les inscriba como beneficiarios individuales de los Componentes y Elementos Constitutivos relevantes del Programa para la Protección Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes frente al Desplazamiento Forzado cuya creación se ordena en la presente providencia”.

Por otra parte, también resuelve la corte que se verifique “ que la política pública de atención a la población desplazada carece de un enfoque integral de atención diferencial a los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, que sea sensible a los riesgos especiales en el marco del conflicto armado que generan un impacto desproporcionado del desplazamiento forzado sobre ellos, a los problemas transversales diferenciados que vulneran sus derechos fundamentales durante el desplazamiento, y a los ámbitos críticos de intensificación de dichos problemas transversales diferenciados”. Por tanto, declara “que las autoridades colombianas están en la obligación constitucional e internacional de incorporar un enfoque integral diferencial de prevención y protección que responda a la realidad de los niños, niñas y adolescentes desplazados”.

Por lo anterior, ordena a las diferentes autoridades nacionales, responsables del asunto, como son: “el Director de Acción Social, el Ministro del Interior y de Justicia, la Directora del ICBF, la Ministra de Educación, el Ministro de la Protección Social, el Ministro de Defensa y el Director del Programa de Acción Integral contra las Minas Antipersonal que, en forma conjunta y bajo la coordinación del Director de Acción Social, que garanticen el diseño e implementación del Programa para la Protección Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes frente al Desplazamiento Forzado”. Además, indica la Corte, que el programa debe

incluir dentro de su ámbito de cobertura dos componentes centrales: “(a) un primer componente en el ámbito de la prevención, con elementos constitutivos relativos a los distintos riesgos especiales que causan el impacto desproporcionado del desplazamiento sobre los menores de edad, y (b) un segundo componente en el ámbito de la atención integral a los niños, niñas y adolescentes desplazados, que aborde mediante sus elementos constitutivos los distintos problemas transversales diferenciados que aquejan a los niños, niñas y adolescentes desplazados, con debida atención a sus áreas críticas de intensificación.

Es importante anotar, que con la expedición del Auto 251 de 2008, la Corte obliga al Director de Acción Social que garantice la participación activa de las organizaciones que promueven los derechos de los niños afectados por el conflicto armado dentro del proceso de diseño del Programa. La Corte menciona algunas de dichas organizaciones así: “(1) Plan Internacional; (2) Save the Children; (3) Servicio Jesuita para Refugiados; (4) Coalición contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado; (5) Fundación Dos Mundos; (6) Consejo Noruego para Refugiados; (7) Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado; (8) Pastoral Social de la Iglesia Católica; (9) Fundación Restrepo Barco.

El Auto es novedoso y acertado, cuando ordena que las autoridades responsables de la problemática, unidas, y bajo la coordinación del Director de Acción Social, implementen (diseño y ejecución) “*tres proyectos piloto* en el ámbito de la prevención de tres riesgos especiales que aquejan a los menores de edad colombianos en el marco del conflicto armado y son causa de desplazamiento forzado: 1. Un proyecto piloto de prevención del reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes, a desarrollarse en el departamento del Putumayo; 2. Un proyecto piloto de prevención del impacto de minas antipersonal y municiones sin explotar sobre los niños, niñas y adolescentes, a desarrollarse en el municipio de Samaniego (Nariño); y 3. Un proyecto piloto de prevención de la victimización de los niños, niñas y adolescentes por las estrategias de control social de los grupos armados al margen de la ley, a desarrollarse en la ciudad de Medellín”. Dichos proyectos, le estipulan como plazo para construir sus diseños a más tardar dos (2) meses desde que se comunicó el presente Auto y su ejecución de manera inmediata. Además, es importante que la Corte siempre haya enfatizado en permitirle la participación a las diferentes organizaciones nacionales e internacionales conocedoras del asunto y actores directos de dicha problemática.

También ordena la Corte, a las autoridades responsables de la problemática, en cabeza del Director de Acción Social, que a cada uno de los dieciocho mil niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento que se identifican en la providencia, se le realicen las siguientes acciones: (a) que a sus respectivos padres o cuidadores les sea suministrada una entrega completa de la ayuda humanitaria de emergencia en un término máximo de quince (15) días contados a partir de la comunicación de la presente providencia, independientemente de los elementos de tal ayuda humanitaria de emergencia que ya les hayan sido entregados en el pasado; (b) que se les realicen, bajo la coordinación del Director de Acción Social y en un término máximo de tres (3) meses contados a partir de la fecha de comunicación de la presente providencia, valoraciones expertas individuales en los ámbitos nutricional, de salud, educativo y psicosocial, y se adopten las medidas correspondientes a su situación individual en el sentido de proveer apoyo nutricional, garantizar el acceso a servicios de salud, garantizar el

acceso a cupos educativos y asegurar su acceso a apoyo psicosocial, a través de la oferta institucional actualmente existente; (c) que se les inscriba como beneficiarios individuales de los proyectos piloto a realizar en sus respectivas zonas de asentamiento; y (d) se les inscriba como beneficiarios individuales de los Componentes y Elementos Constitutivos relevantes del Programa para la Protección Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes frente al Desplazamiento Forzado cuya creación se ordena en la presente providencia. El Director de Acción Social deberá presentar a la Corte informes detallados sobre el cumplimiento de las órdenes de protección impartidas para cada uno de estos dieciocho mil bebés, niños, niñas y adolescentes, a más tardar tres (3) meses después de la comunicación del presente Auto. La Corte correrá traslado al Director de Acción Social de los datos individuales necesarios para la ubicación física (dirección y teléfono) de cada uno de estos dieciocho mil menores en un documento reservado, para preservar su intimidad y seguridad; en el Anexo I de la presente providencia se consignan sus nombres, los nombres de sus cuidadores, su ciudad o poblado de residencia, y las órdenes concretas de protección de las que cada uno será beneficiario.

Para finalizar, puedo decir que el pronunciamiento de la H. Corte, en todo momento tiene como finalidad proteger de manera efectiva los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes desplazados por el conflicto armado colombiano y garantizar el goce efectivo de esos derechos de manera especialísima a los menores de edad. Por supuesto entre esos derechos fundamentales esta el “derecho a la educación”, aunque hay que enfatizar mas en este tema y hacer investigaciones más profundas que conlleven a brindarle a los niños, niñas y adolescentes y menores de edad en general, la educación pertinente y eficaz que los ayude a construir su proyecto de vida y aporten a su grupo familiar y a construir una mejor sociedad, más segura y llena de oportunidades.

Comentarios frente al tema de Posconflicto armado interno y construcción de paz (2015): Revisando lo estudiado en esta ficha inicial de la investigación, podemos observar que el tema como tal no se toca, siempre se hace referencia es a la educación de la población desplazada por el conflicto armado interno. Pero no se ha legislado ni trabajado el tema de la educación en la etapa del posconflicto armado interno, que bien se sabe es una etapa complicada y de no enfocarse bien generaría más problemas que los vividos en el conflicto armado interno. Es por eso mi interés de trabajar en el tema de investigación, para mostrar la importancia de preocuparse en estudiar e investigar sobre el tema, a fin de prepararnos para el posconflicto y evitar lo que ha sucedido en El Salvador y Guatemala, que la etapa del posconflicto armado ha sido violenta y de pandillismo juvenil (ver libro: construyendo la democracia en sociedades posconflicto. Guatemala y El Salvador. Un enfoque comparado (2007) de Azpuru, Dinorah; Blanco, Ligia y otros.

Política Educativa y Desplazamiento Forzado en Colombia

Tabla 1: Marco Normativo y Político (Fichas A, B, D, H)

Esta tabla sintetiza las leyes y decretos que regulan la atención a la población desplazada y su vínculo con la educación.

Nombre del Documento	Año	Tema Principal	Mandato o Impacto Directo en Educación
Ley 65 de 1979	1979	Aprobación del Protocolo sobre Estatuto de Refugiados.	Establece el marco de cooperación internacional y protección, eliminando la restricción temporal de la Convención de 1951.
Ley 387 de 1997	1997	Medidas de atención, prevención y estabilización para desplazados.	Alto impacto: Ordena al MEN y SENA crear programas educativos flexibles (tiempos menores) para rehabilitación y articulación laboral.
Decreto 2562 de 2001	2001	Reglamentación del servicio educativo para población desplazada.	Alto impacto: Obliga a las Entidades Territoriales a garantizar cupos (preescolar a media) en fase de emergencia o retorno. Exige formación docente especializada.
Decreto 4503 de 2009	2009	Procedimiento para reconocimiento de condición de refugiado.	Actualiza y adecúa la normatividad interna a los estándares internacionales del ACNUR para refugiados en Colombia.

Tabla 2: Jurisprudencia y Diagnósticos de Campo (Fichas C, E, F, G)

Esta tabla resume los fallos judiciales y estudios de caso que evidencian las fallas en la aplicación de las normas anteriores.*

Documento / Caso	Tipo	Hallazgo Principal	Problemática Educativa Evidenciada
Sentencia C-278 de 2007	Corte Constitucional	Prórroga indefinida la ayuda humanitaria de emergencia.	Reconoce el derecho a la educación de menores desplazados, pero constata

			que los niveles de cobertura estatal son “insuficientes”.
Sentencia T-025 de 2004	Corte Constitucional	Declara el “Estado de cosas inconstitucional”.	El 25% de niños (6-9 años) y 54% (10-25 años) no asisten a la escuela. Hay escasez de cupos, falta de útiles y cobros ilegales que bloquean el acceso.
Estudio CODHES (Cartagena)	Consultoría	Invisibilización y falta de modelo local en Cartagena.	Si bien hay cupos, la cobertura es deficiente en barrios vulnerables. Se evidencia mala infraestructura, falta de idoneidad docente y ausencia de sistema de información.
Sentencia T-1034 de 2008	Corte Constitucional	Negación de cupo especial en Universidad de Cartagena.	Límite jurídico: La Corte establece que en educación superior prima el mérito académico sobre la condición de desplazado; no se pueden otorgar cupos especiales sin evaluación.

Tabla 3: Marco Teórico y Conceptual (Fichas I, J)

Estos textos proporcionan el enfoque académico que sustenta la necesidad de cambiar la mirada asistencialista por una mirada de desarrollo humano.

Autor y Obra	Concepto Clave	Relevancia para la Política Educativa
Amartya Sen “Desarrollo y Libertad”	El desarrollo no es solo crecimiento económico, sino ampliación de libertades y capacidades.	La educación para el desplazado no debe verse solo como un cupo escolar (asistencialismo), sino como la herramienta fundamental para recuperar su libertad y capacidad de agencia.
Nussbaum y Sen “La Calidad de Vida”	Evaluación cualitativa del bienestar, superando las frías cifras aritméticas.	Justifica la necesidad de medir la calidad de la educación que reciben los desplazados (adaptación cultural, apoyo psicosocial) y no solo la cantidad de matrículas.

Tabla 4: Análisis del Auto 251 de 2008 (Corte Constitucional)

Resumen estructurado del extenso análisis del Auto 251, que hizo seguimiento a la T-025 y ordenó cambios estructurales en la educación para menores desplazados.

Categoría de Análisis	Descripción y Hallazgos de la Corte
Diagnóstico General	La respuesta del Estado ha sido "puntual y fragmentada", sin un enfoque diferencial integral que reconozca a los menores como sujetos de protección prevalente.
Fallas Estructurales	1. Subregistro absoluto: No hay datos precisos de cuántos menores desplazados hay ni cuántos están estudiando. 2. Incompatibilidad tecnológica: Las bases de datos de las entidades estatales no se comunican.
Barreras de Acceso	1. Económicas: Cobros encubiertos (matrículas, cuotas) a pesar de estar prohibidos. 2. Geográficas: Distancias largas entre asentamientos y escuelas, sin transporte. 3. Burocráticas: Exigencia de documentos que el desplazado no tiene.
Causas de Deserción	Carencia de útiles/uniformes, explotación laboral infantil, trauma psicológico, discriminación escolar, extraedad, embarazo adolescente e inseguridad en el camino a la escuela.
Pedagogía Inadecuada	Los modelos son inflexibles, urbanos y ajenos a las realidades rurales o étnicas de los menores desplazados. No hay estrategias de etnoeducación. Esto genera desmotivación y repitencia.
Órdenes Principales de la Corte	1. Crear el “Programa de Protección Diferencial” para menores desplazados. 2. Ejecutar 3 proyectos piloto en Putumayo (contra reclutamiento), Samaniego (contra minas) y Medellín (contra control armado). 3. Atender individualmente a 18.000 menores reportados en el proceso. 4. Incluir a ONG (UNICEF, Save the Children, etc.) en el diseño de la política.

A pesar de haber avanzado en el reconocimiento jurídico del derecho a la educación de la población desplazada (Ley 387, Dec. 2562, Sentencia T-025), la implementación real sigue atrapada en un enfoque asistencialista. El Estado colombiano falla en la medición de la demanda, en la eliminación de barreras económicas y geográficas y en la adaptación pedagógica, haciendo necesario el cumplimiento estricto de las órdenes del Auto 251 de 2008.

ANEXOS

Evidencia de la Ruta Investigativa: Matriz de las 43 Fichas de Análisis de Contenido y Resúmenes Analíticos (RAE).

Ruta Investigativa

Trabajo de Grado: LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE POSCONFLICTO ARMADO INTERNO Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ.

1. Lista de las Fichas de Análisis (RAE):

Esta tabla resume el alcance de las 43 fichas analizadas, desde tratados internacionales hasta estudios de política educativa recientes (2026).

Ficha	Documento Principal / Tema	Año	Categoría
1-A	Ley 65 de 1979 (Estatuto de Refugiados)	1979	Legislación Nacional/Internacional
1-B	Ley 387 de 1997 (Desplazamiento Forzado)	1997	Legislación Nacional
1-C	Sentencia C-278 de 2007	2007	Jurisprudencia
1-D	Decreto 2562 de 2001	2001	Normatividad
1-E	Sentencia T-025 de 2004	2004	Jurisprudencia
1-F	Informe CODHES (Cartagena)	2010	Informe de Derechos Humanos
1-G	Sentencia T-1034 de 2008	2008	Jurisprudencia
1-H	Decreto 4503 de 2009	2009	Normatividad
1-I	Libro: Desarrollo y Libertad (Amartya Sen)	2010	Teoría Académica
1-J	Libro: La calidad de vida (Nussbaum/Sen)	2004	Teoría Académica
2	Auto 251 de 2008 (Corte Constitucional)	2008	Jurisprudencia
3	Art: Sacando la educación de la caja (Lyndsay Bird)	2005	Artículo Académico
4	Art: Educación para la paz (ACNUR)	s.f.	Artículo Académico
5	Art: Equidad educativa y desigualdad social (N. López)	2010	Artículo Académico

6	Art: Reparación a través de la educación (L. Villa)	2010	Artículo Académico
7	Análisis: Ley 387 de 1997	1997	Análisis Normativo
8	Consolidación de información	s.f.	Seguimiento
9	Película: Los Colores de la Montaña	2010	Material Audiovisual
10	Análisis: Sentencia T-025 de 2004	2004	Análisis Jurisprudencial
11	Art: Construyendo ciudadanía y destrezas (M. Sinclair)	2005	Artículo Académico
12	Art: El Derecho a la Educación (R. Hevia)	s.f.	Artículo Académico
13	Art: Educación en posconflicto (A. Infante)	2011	Artículo Académico
14	Compendio de Instrumentos Internacionales (1-40)	Varios	Marco Internacional
15	Informe UNESCO: Crisis encubierta (Cap. 5)	2011	Informe Internacional
16	Art: Educación en el posconflicto colombiano (A. Vega)	2014	Artículo Académico
17	Art: Conflicto y posconflicto en Colombia (T. Pérez)	2011	Artículo Académico
18	Art: De la emergencia al posconflicto (T. Pérez)	2014	Artículo Académico
19	Comunicación CENADOJ Guatemala	2015	Comunicación Oficial
20	Libro: Construyendo la democracia (Azpuru et al.)	2007	Estudio Comparado
21	Art: Colombia entre la paz y la guerra (T. Pérez)	2011	Artículo Académico
22	Consulta: Ministerio y Corte de El Salvador	2015	Consulta Institucional
23	Consulta: Ministerio y Corte de Guatemala	2015	Consulta Institucional
24	Consulta: Corte Interamericana de Derechos Humanos	2015	Consulta Internacional
25	Plan Nacional de Educación 2021 (El Salvador)	2005	Plan de Política Pública

26	Plan Operativo Anual 2015-2017 (Guatemala)	2014	Plan de Política Pública
27	Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (Col)	2015	Plan de Política Pública
28	Libro: Jurisprudencia Derecho a la Educación	2011	Compendio Jurídico
29	Cuadernillo Jurisprudencia Corte IDH (Desplazados)	s.f.	Jurisprudencia Internacional
30	Informe UNESCO (Reconstrucción educativa)	2011	Informe Internacional
31	Sentencia C-067 de 2003	2003	Jurisprudencia
32	Decreto 173 de 1998	1998	Normatividad
33	Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas)	2011	Legislación Nacional
34	Ley 1732 de 2014 (Cátedra de la Paz)	2014	Legislación Nacional
35	Auto 117 de 2008 (Seguimiento T-025)	2008	Jurisprudencia
36	Informe Regional ODS4 (UNESCO-UNICEF-CEPAL)	2022	Monitoreo Regional
37	Tesis: Brechas Educativas Rurales (A. Gracia)	2025	Trabajo de Grado
38	Plan Estratégico Institucional 2025-2029 (Guatemala)	2025	Plan de Política Pública
39	Sentencia T-025 de 2004 (E.C.I.)	2004	Jurisprudencia
40	Boletín ESEM: Educación en Emergencia	2021	Documento Técnico
41	Plan Nacional Decenal 2016-2026 (Colombia)	2017	Plan de Política Pública
42	Informe Nacional El Salvador Beijing +30	2024	Informe Internacional
43	Policy Brief: Educación y Memoria (E. Kirchheimer)	2026	Documento de Incidencia

2. Detalle de los textos que contienen cada ficha (RAE): Marco Legal y Jurisprudencial

Este bloque agrupa las fichas de análisis de leyes, decretos y sentencias fundamentales.

Nº Ficha	Documento / Autor	Hechos / Importancia	Resumen del Contenido
1-B	Ley 387 de 1997	Adopta medidas para la atención y prevención de desplazados.	Define al desplazado y crea el Sistema Nacional de Atención Integral. Obliga al MEN y al SENA a adoptar programas educativos especiales con tiempos reducidos para víctimas.
1-E	Sentencia T-025 de 2004	Declaratoria de Estado de Cosas Inconstitucional (ECI).	Constata la falta de recursos para atender a desplazados. Ordena garantizar el cupo escolar como mínimo prestacional obligatorio hasta los 15 años.
2	Auto 251 de 2008	Seguimiento a la Sentencia T-025 de 2004.	Declara a los niños desplazados como sujetos de protección prioritaria. Identifica barreras educativas como costos, distancias y modelos pedagógicos inadecuados.
33	Ley 1448 de 2011	Ley de Víctimas y Restitución de Tierras.	Establece medidas de reparación integral. El Art. 51 garantiza exención de costos educativos para víctimas y el Art. 145 ordena al MEN fomentar competencias ciudadanas para la reconciliación.
34	Ley 1732 de 2014	Establece la Cátedra de la Paz.	Obligatoriedad en todas las instituciones educativas del país (preescolar a superior) para crear espacios de reflexión sobre cultura de paz y convivencia.
35	Auto 117 de 2008	Seguimiento al ECI del desplazamiento forzado.	Reasume competencia ante inactividad judicial previa. Documenta la brecha entre el diseño de políticas y la implementación real (insuficiencia en ayuda inmediata y retorno digno).

3. Detalle de los textos que contienen cada ficha (RAE): Artículos Académicos y teóricos

Análisis de expertos sobre educación en emergencia, paz, equidad y capacidades.

Nº Ficha	Título / Autor	Tesis Central	Argumentación Clave
3	Sacando la educación de la caja (L. Bird)	La educación en emergencia debe ser una actividad de desarrollo, no de auxilio.	Critica el modelo "Escuela en una caja" por no considerar el contexto social. Sugiere que la radio y medios informales son a veces más efectivos para la paz.
5	Equidad educativa y desigualdad (N. López)	La escuela por sí sola no puede reducir las desigualdades sociales estructurales.	Basado en Amartya Sen, diferencia igualdad de equidad. La equidad implica dar más al que más necesita para alcanzar una "igualdad fundamental".
13	El papel de la educación en posconflicto (A. Infante)	Las lecciones de Bosnia y El Salvador sirven para países como Colombia.	La educación brinda protección física y psicológica. Un sistema educativo inadecuado es un lastre que nutre el ciclo de violencia y pobreza.
18	De la educación en emergencia al posconflicto (T. Pérez)	Propone escenarios viables de transición de la guerra a la paz.	La escuela debe ser gestora de transformaciones sociales y constructoras de memoria histórica durante el conflicto, no solo al final.
43	Policy Brief 2-2026 (E. Kirchheimer)	La segregación escolar es una barrera para la paz sostenible en Colombia.	Sostiene que la educación colombiana a menudo reproduce la exclusión. Recomendando una educación política crítica y proteger a los docentes en zonas de posacuerdo.

4. Detalle de los textos que contienen cada ficha (RAE): Informes internacionales y planes
Planes decenales y reportes de organismos multilaterales (UNESCO/UNICEF).

N° Ficha	Documento / Año	Objetivos Estratégicos	Observaciones del Investigador
15	Informe UNESCO 2011	Reconstruir la educación tras conflictos armados.	La educación debe integrarse en programas de consolidación de paz. Destaca la importancia de convalidar estudios para retornados.
27	PNDE 2006- 2016 (Colombia)	Educación para la paz, convivencia y ciudadanía.	Se define como un "pacto social". Busca transformar la realidad económica del país a través de la formación de ciudadanos autónomos.
36	Informe Regional ODS4 (2022)	Monitoreo de metas educativas al 2030 en Latam.	Muestra una desaceleración en el progreso educativo desde 2015, agravada por la pandemia. Propone 10 desafíos, incluyendo la gobernanza.
38	PEI 2025-2029 (Guatemala)	Gestión por Resultados (GpR) en educación oficial.	Enfocado en cerrar la brecha digital y fortalecer la educación bilingüe intercultural (24 idiomas nacionales).
41	PNDE 2016- 2026 (Colombia)	El camino hacia la calidad y la equidad.	Institucionaliza el enfoque de derechos (4-A) y prioriza el cierre de brechas rurales en el contexto del posconflicto.

5. Resumen de la ficha (RAE) 14: Instrumentos internacionales

Esta RAE es un compendio que integra artículos específicos de 40 documentos internacionales.

Documento	Instrumento	Articulado Clave
1	Declaración Universal DDHH (1948)	Art. 26: Derecho a educación gratuita (elemental) y obligatoria.
3	Pacto Int. Derechos Económicos (1966)	Art. 13: Educación para el desarrollo de la dignidad humana y paz.
6	Convención sobre Discriminación Mujer	Art. 10: Igualdad de condiciones en orientación y becas.
8	Convención Derechos del Niño (1989)	Arts. 28-29: Derecho a la educación basada en el desarrollo máximo de aptitudes.
12	Convenio de Ginebra IV (1949)	Art. 50: Protección y educación de niños en tiempos de guerra.
22	Directrices de Riad (Delincuencia Juvenil)	Punto B: Obligación de dar acceso a enseñanza pública y valores.
30	Lucha contra Discriminación Enseñanza	Art. 1: Define discriminación como exclusión por raza, sexo o posición.
35	Protocolo de San Salvador	Art. 13: Derecho a educación que capacite para sociedad pluralista.

Por lo anterior, tras el análisis de las 43 fichas RAE, se observa una transición clara en la documentación: desde un enfoque inicial asistencialista (Ley 387 de 1997) hacia uno de reparación integral y justicia transicional (Ley 1448 de 2011). Los documentos más recientes (2022-2026) enfatizan que el éxito de la paz sostenible depende de la calidad educativa, la memoria histórica y la eliminación de la segregación socioeconómica en el sistema escolar.

Matriz de categorización y triangulación de resultados

Categoría Central	Fuentes Nacionales (Jurisprudencia y Ley)	Fuentes Internacionales (Estándares y Casos)	Perspectiva Académica (Teoría y Hallazgos)	Síntesis Interpretativa (Respuesta a la Problematicación)
1. Conflicto Armado Interno (CAI)	Sentencia T-025/04: Declara el Estado de Cosas Inconstitucional (ECI) por falta de capacidad estatal. Auto 251/08: Identifica la educación como una "crisis encubierta" en zonas de guerra.	Convenios de Ginebra (1949) y Protocolo II (1977): Establecen la obligatoriedad de proteger el derecho a la educación durante las hostilidades.	Kirchheimer (2024): Sostiene que el CAI se reproduce si el sistema mantiene la segregación entre lo urbano y lo rural.	El CAI no es solo un choque de armas, sino una fractura institucional donde la escuela ha sido invisibilizada como zona de conflicto.
2. Posconflicto Armado Interno (PAI)	Ley 1448/11 (Ley de Víctimas): Define la educación como medida de reparación integral y no repetición. Acuerdo Final (2016): Marco para la transición.	UNESCO (2011): Lecciones de reconstrucción en países en crisis. Informe El Salvador Beijing+30 (2024): Protección de género en la transición.	Cárdenas (2003): El PAI inicia cuando la negociación es irreversible. Vega (2014): La educación superior como ruta estratégica de desmovilización.	El PAI es una etapa de extrema complejidad ontológica que requiere pasar del asistencialismo a la estabilización territorial.

3. La Paz como Derecho y Praxis	Constitución de 1991 (Art. 22): La paz como derecho y deber de obligatorio cumplimiento. Ley 1732/14: Establece la Cátedra de la Paz.	Recomendación UNESCO (2023): Nuevo estándar mundial que vincula la educación transformadora con la paz.	Galtung: Define la paz positiva como la antítesis de la violencia estructural. Tuvilla (2004): Paz directa, cultural y estructural.	La paz no es el fin de la guerra, sino una praxis diaria de respeto a la alteridad y deconstrucción de las lógicas de violencia.
4. Educación para el PAI	PNDE 2016-2026: Camino hacia la calidad y equidad post-acuerdo. Decreto 2562/01: Regula la educación en emergencia.	Caso Guatemala (Plan 2025-2029): Importancia de la educación bilingüe e intercultural (24 idiomas) como reparación.	Amartya Sen (1999): La educación como desarrollo de "capacidades reales" para proyectos de vida dignos.	Hallazgo Hito: Existe un vacío taxonómico internacional; no hubo marco específico para educación transicional hasta la UNESCO 2023.

Análisis de triangulación:

1. Metabolización del Trauma: La vinculación entre la Sentencia T-025 de 2004 y los postulados de Pérez (2014) demuestra que la educación en 2026 debe trascender la provisión de cupos para convertirse en un espacio de gestión simbólica del trauma, permitiendo que las víctimas reconstruyan el significado de los sucesos que fracturaron su tejido existencial.
2. Reparación Histórica Comparada: El contraste con Guatemala revela que el currículo debe ser bilingüe e intercultural para actuar como medida de reparación. La negación de la identidad cultural en el aula es identificada como una forma de violencia estructural que la educación para el PAI debe desarticular.

3. Sostenibilidad y No Repetición: La "Ecuación de Sen" vincula la Ley 1448 de 2011 con la necesidad de desarrollar capacidades reales en excombatientes y víctimas. Esto asegura que la reincorporación a la vida civil sea productiva, eliminando incentivos para retornar al pandillismo u otras formas de violencia observadas en El Salvador.
4. Giro Epistemológico: La investigación identifica que el PNDE 2016-2026 marca el tránsito definitivo de una educación puramente asistencialista (centrada en la Ley 387 de 1997) hacia una educación transformadora (alineada con la UNESCO 2023), donde el aula se constituye como el baluarte de la paz duradera.