

La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz

Diana Granados Soler*

*Profesora de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Universidad del Valle, sede Norte del Cauca, Colombia*

Resumen

El interés central de este artículo es revisar la relación entre la educación y la paz, desde la perspectiva de las garantías de no repetición para la terminación del conflicto armado en Colombia. Considerando la importancia de la educación como una medida central para la no repetición de las violencias, se presenta un análisis de las recomendaciones en el ámbito educativo de los informes de las comisiones de la verdad en tres países latinoamericanos. Este aspecto ha sido considerado de manera deficiente en la política educativa del Plan Nacional de Desarrollo: “Todos por un nuevo país” (2014-2018).

Palabras clave: educación, comisiones de la verdad, conflicto armado, no repetición, paz, política educativa.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Granados, Diana. 2016. “La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz”. *Trabajo Social* 18: 57-74. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Recibido: 11 de mayo del 2015. **Aceptado:** 19 de agosto del 2015.

* gitadiana@gmail.com

Education as a Guarantee of Non-Repetition in Times of Peace Negotiations

Abstract

This article looks at the relation between education and peace in light of the guarantees of non-repetition for the termination of the armed conflict in Colombia. Considering the importance of education as a central measure for the non-repetition of violence, the article analyzes recommendations in the field of education included in the reports of the truth commissions of three Latin American countries. This aspect has not been appropriately considered in the educational policy of the National Development Plan: “All for a New Country” (2014-2018).

Keywords: truth commissions, armed conflict, education, non-repetition, peace, educational policy.

A educação como uma garantia de não repetição em tempos de negociação da paz

Resumo

O interesse central deste artigo é revisar a relação entre a educação e a paz a partir da perspectiva das garantias de não repetição para a terminação do conflito armado na Colômbia. Considerando a importância da educação como medida central para a não repetição das violências, apresenta-se uma análise das recomendações no âmbito educativo dos relatórios das comissões da verdade em três países latino-americanos. Esse aspecto vem sendo considerado de maneira deficiente na política educativa do Plano Nacional de Desenvolvimento: “Todos por um novo país” (2014-2018).

Palavras-chave: comissões da verdade, conflito armado, educação, não repetição, paz, política educativa.

Presentación

La relación entre la educación y la paz, desde la perspectiva de las medidas de no repetición para la terminación del conflicto armado en Colombia, constituye mi interés central en este artículo. Presento un análisis sobre las recomendaciones en el ámbito educativo que fueron consideradas en los informes de las comisiones de la verdad en tres países latinoamericanos, como parte de los procesos de construcción de la paz. El artículo argumenta la importancia de la educación como una medida central para contribuir a la no repetición de las violencias, tanto por sus potencialidades transformadoras en la sociedad, como por la afectación que suelen sufrir los sistemas educativos en los conflictos armados. Señalo que este aspecto no ha sido considerado en la reciente propuesta de política educativa del segundo gobierno de Juan Manuel Santos (2014-2018) en el marco del Plan Nacional de Desarrollo: “Todos por un nuevo país”.

Las negociaciones de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC iniciaron en 2012 bajo la suscripción del “Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”¹. Uno de los principios que rige la negociación es que “nada está acordado hasta que todo esté acordado”. Sin embargo, los avances en materia de acuerdos evidencian que este ha sido el proceso de paz con mayores avances en la historia del país. A 2014, la Mesa de Conversaciones ha discutido y elaborado borradores de acuerdo sobre los temas de política de desarrollo agrario integral, participación política y solución al problema de las drogas ilícitas. Actualmente, se debaten los puntos sobre víctimas y fin del conflicto. El tema de la educación aparece como un elemento dentro del subtema de desarrollo social, en el punto de política y desarrollo agrario.

En el mes de agosto del 2014 fue creada la subcomisión de género, que busca que los acuerdos de paz tengan

una perspectiva de género (Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP 2014). La subcomisión entró en funcionamiento a finales del 2014. El 21 de agosto de este mismo año se estableció la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (en adelante CHCV), creada de común acuerdo por las partes negociadoras. Está conformada por once académicos, una académica y dos relatores, seleccionados de acuerdo con las propuestas hechas por las partes (Gobierno Nacional y FARC-EP 2014). De acuerdo con su mandato, la CHCV presentó doce informes y dos relatorías sobre los orígenes del conflicto armado, sus causas, consecuencias y los factores que hicieron posible su duración. El informe completo, con más de 800 páginas, abre un debate importante sobre lo que pasó y cómo superarlo. Entre otros aspectos, los informes abordan el problema de la excesiva concentración de la tierra como centro del conflicto, pero además otra serie de factores que le otorgan un alto nivel de complejidad. Las diferentes oleadas de violencia, las afectaciones regionales, las responsabilidades de actores armados legales e ilegales y la imposibilidad de un triunfo militar por parte de uno de los actores son algunos de los elementos clave de los informes (Reconciliación Colombia 2015).

Algunos analistas aducen que los informes presentados por la CHCV son una contribución para una posterior comisión de la verdad (Centro Nacional de Memoria Histórica 2015). De hecho, la introducción de los informes señala que, por lo menos, han funcionado en Colombia desde 1958 hasta la fecha una serie de comisiones de investigación sobre la violencia, algunas de ellas de carácter extrajudicial por mandato gubernamental, pero sin un carácter de comisión de la verdad. Aunque la CHCV tampoco lo es en estricto sentido, es la primera que surge como parte un acuerdo de las partes en medio de una negociación de paz (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas 2015).

Al respecto, Beristain (2013) explica que Colombia, a diferencia de otros países que han afrontado procesos de paz, ha emprendido algunas medidas que podrían entenderse como de transición, aun sin haber terminado el conflicto y sin un escenario de cambios políticos sustanciales. Por ejemplo, la Ley 1448 del 2011 de víctimas y restitución de tierras contempla medidas como el registro único de víctimas y mecanismos de

¹ El proceso de paz ha sido estructurado en tres fases: exploración, fin del conflicto y construcción de paz. El Acuerdo general consta de seis temas para la agenda de negociación entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC: política de desarrollo agrario integral, participación política, fin del conflicto, solución al problema de las drogas ilícitas, víctimas y mecanismos de implementación, verificación y refrendación (Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP 2012).

reparación, que en otros procesos de negociación de paz han sido definidos posterior a los acuerdos. Otros mecanismos, como los asociados a la Ley de Justicia y Paz (Congreso de la República de Colombia 2005), han permitido abrir un escenario público para el debate sobre las víctimas del conflicto y sus derechos, sin olvidar que derivaron en una verdad parcial y más penal que histórica, centrada en la voz de los victimarios (Delgado 2014).

La comisión de la verdad, que se entiende como un mecanismo de justicia transicional, fue incluida en el texto del Marco Jurídico para la Paz² aprobado en 2012. Este mecanismo aún no entra en rigor de manera oficial, en gran medida porque la negociación no está lo suficientemente avanzada y por la ausencia de un escenario de distensión política adecuado (Beristain 2013). De igual forma, la actuación de los grupos armados sin un cese al fuego bilateral puede poner en riesgo y obstaculizar el mandato de una comisión de la verdad que debería denotarse como un mecanismo claro de transición hacia la paz (International Crisis Group 2013). No obstante, en el país existe hoy un contexto que aboga y exige la construcción de procesos de verdad y memoria sobre el conflicto armado, entonces, más que la verdad como una búsqueda imposible se habla sobre la necesidad de decirla o reclamarla (Sánchez 2007).

Diversos movimientos sociales reiteraron la importancia de la inclusión de la Comisión de la Verdad dentro del Marco Jurídico para la Paz, y llamaron la atención sobre diferentes medidas que se deben tomar para que, una vez instalada, la comisión pueda contribuir con la restauración de los derechos de las víctimas y el logro de procesos eficaces y sólidos de reconciliación (Mujeres por la Paz 2014). Varias de estas demandas contribuyeron con el acuerdo logrado por el gobierno colombiano y las FARC-EP en el marco de la negociación

del punto referido a víctimas, según el cual se adopta la creación y se definen los criterios orientadores, el mandato, el periodo, el objeto de estudio, las funciones, el mecanismo de escogencia de comisionados y comisionadas y la duración de la “Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición”. Esta comisión deberá entrar en vigor posterior a la firma de los acuerdos de paz. Las partes se comprometen a la búsqueda de otros mecanismos que puedan garantizar los derechos a las víctimas y contribuir con la no repetición del conflicto (Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP 2015).

La Comisión puede ser un instrumento relevante no solo para el reconocimiento de los derechos de las víctimas, el esclarecimiento de la historia y los móviles del conflicto armado colombiano, sino para proyectar algunas medidas que conduzcan a la no repetición de este, dentro de ellas, las reformas al sistema educativo.

Aunque existen varias experiencias y programas de educación para la paz, que se han desarrollado en diferentes momentos y territorios del país, mi enfoque se centra en la consideración de la educación como una medida de contribución a la no repetición del conflicto. Planteo que esta debe ser incorporada de manera relevante en las adecuaciones institucionales que supone actualmente la negociación de paz entre el gobierno colombiano, la guerrilla de las FARC, y eventualmente el ELN, y el proceso de posconflicto tras la firma de acuerdos de paz.

La discusión sobre la educación como un mecanismo potencial en las garantías de no repetición del conflicto armado cobra especial importancia justo cuando el gobierno de Juan Manuel Santos, artífice de los diálogos de paz, ha presentado su nuevo Plan Nacional de Desarrollo (en adelante PND): “Todos por un nuevo país”. En este la educación es catalogada como uno de los pilares centrales de la política gubernamental y se le asigna un presupuesto, por primera vez en muchos años, por encima de lo dispuesto para el área de seguridad y defensa (Departamento Nacional de Planeación 2015; Rincón 2015).

Con el propósito de analizar las relaciones entre comisiones de la verdad, políticas educativas, paz y garantías de no repetición, el presente artículo está estructurado en cuatro partes. En la primera expongo

2 El texto del Marco Legislativo para la Paz en Colombia señala en su artículo 1 que uno de los cambios que deberá incorporar el nuevo artículo 66 de la Constitución Política es la creación de la Comisión de la Verdad: “Una Ley deberá crear una Comisión de la Verdad y definir su objeto, composición, atribuciones y funciones. El mandato de la comisión podrá incluir la formulación de recomendaciones para la aplicación de los instrumentos de justicia transicional, incluyendo la aplicación de los criterios de selección” (Congreso de la República de Colombia 2012).

elementos sobre la relación entre la educación, los conflictos armados y su potencial en la construcción de la paz. En la segunda presento algunas consideraciones y características sobre el derecho a la educación en Colombia en los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez, entre 2002 y 2010, y Juan Manuel Santos, desde 2010 hasta el presente. Además, presento algunos elementos de análisis sobre la política educativa contenida en el PND 2014-2018, y sus vacíos en relación con una posible terminación del conflicto armado y el inicio de la transición hacia la paz. En la tercera expongo las principales recomendaciones en materia de educación, contenidas en los informes de la Comisión de la Verdad de Ecuador, la Comisión de Verdad y Reconciliación de Perú y la Comisión para el Esclarecimiento Histórico de Guatemala. Los conflictos vividos en estos tres países, guardadas las proporciones, tienen semejanzas con las dinámicas y desarrollos del conflicto armado en Colombia. Finalmente, propongo algunos desafíos para la relación entre la educación y la paz como una medida de no repetición del conflicto armado y que puede contribuir a la consolidación de una paz duradera.

Educación, conflictos armados y caminos hacia la paz

La relación entre la educación, los conflictos armados y la paz implica una compleja relación con dos caras. De un lado, la afectación de la educación como derecho en el marco de los conflictos armados y, de otro, su potencialidad para promover procesos de paz y reconciliación (Infante 2013; Pérez 2014; Procuraduría General de la Nación 2006; Unesco 2011).

Un informe de la Procuraduría General de la Nación (2006) señaló la relación entre el conflicto armado colombiano y el incumplimiento del Estado como garante de los derechos sociales de la población, dentro de ellos la educación. El órgano de control analizó el cumplimiento del gobierno colombiano para garantizar el derecho a la educación, desde 1991 hasta 2004, demostrando con mucha claridad la relación de causa-efecto entre la poca garantía de los derechos por parte del Estado y las situaciones de violencia que derivan en violaciones de derechos humanos en diferentes regiones de la geografía nacional. Fue evidente la enorme desigualdad del país, a causa de la exclusión y la discriminación

del sistema educativo hacia la población más pobre y afectada por la violencia, incluyendo población desplazada, pueblos afrocolombianos e indígenas porque no pueden asumir los costos de una educación que dista de ser gratuita.

En el año 2000, varios gobiernos del mundo suscribieron el tratado denominado Marco de Acción Educación para Todos en el mundo, en el cual se proponían seis objetivos básicos³ para mejorar el derecho a la educación al año 2015 (Foro Mundial sobre la Educación 2000). El informe de seguimiento (2011) a esta estrategia mundial elaborado por la Organización para las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante Unesco) explora la situación de la educación y su relación con los conflictos armados. En el contenido del informe se explica cómo los sistemas educativos en países pobres con conflictos armados se tornan impedidos para brindar una educación con calidad a niños, niñas y jóvenes, lo que les impide obtener las competencias básicas para enfrentar situaciones de pobreza y desempleo. La impunidad en relación con las violaciones de derechos humanos cometidas contra maestros, maestras y estudiantes de las comunidades educativas, quienes se encuentran atrapados en la mitad de las confrontaciones entre los actores armados,

3 Los objetivos del Marco de Acción son: “1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. 2) Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. 3) Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa. 4) Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50 %, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. 5) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento. 6) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje, reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (Foro Mundial sobre la Educación 2000).

es una constante en muchas zonas de conflicto. Las violaciones y el maltrato sexual son dos de los abusos cometidos con mayor frecuencia contra la comunidad educativa. La educación instrumentalizada por alguno de los actores en conflicto tiende a reforzar sentimientos de división, prejuicios e intolerancia.

La Unesco, en su informe, también llama la atención sobre cuatro grandes deficiencias de la cooperación internacional, que contribuyen a encubrir la complicada relación entre los conflictos armados y los sistemas educativos. La primera se refiere a las deficiencias en protección de maestros, maestras, niños y niñas que se ven expuestos a violaciones de derechos humanos. La segunda está relacionada con las deficiencias en torno a la prestación de los servicios educativos. Muchas comunidades intentan mantener los servicios educativos en medio del conflicto, mientras que pocos son los esfuerzos de la cooperación destinados a apoyar este tipo de acciones. En tercer lugar, se ubican las deficiencias en la recuperación y reconstrucción al inicio de procesos de terminación del conflicto, porque se suele clasificar a los países que terminan conflictos en un lugar intermedio entre la ayuda humanitaria y el desarrollo, lo que provoca una ruptura en la ayuda internacional. Finalmente, deficiencias en la construcción de la paz, donde se limitan los apoyos a los sistemas educativos que pueden jugar un papel clave en salidas y cambios a largo plazo en periodos de posconflicto. La Unesco identifica algunas medidas prioritarias para la construcción de paz desde la educación. El uso de las lenguas propias en la escuela, sobre todo en países donde los conflictos han estado relacionados con situaciones de racismo y discriminación; la reforma a los currículos, con especial énfasis en las asignaturas de historia y religión, con la intención de dirimir conflictos y ofrecer otras perspectivas de análisis a los y las estudiantes; la descentralización de la administración educativa, que implica revisar los niveles de involucramiento del gobierno central en relación con las decisiones en materia educativa. Por último, el destierro de la violencia de la escuela, eliminando, entre otros aspectos, prácticas violentas usadas como castigo (43).

En relación con la educación como herramienta en los procesos de construcción de paz y como garantía de no repetición, varias investigaciones afirman que

la transformación del sistema educativo contribuye a dirimir obstáculos que afectan las transiciones políticas. Infante (2013) argumenta que la educación, además de proveer protección física, psicológica y cognitiva a los niños y niñas, lo hace a toda la sociedad, lo que la convierte en una herramienta clave en la construcción de una paz duradera. Para Pérez (2014), una educación, en sociedades en conflicto, que trascienda los restringidos marcos de la educación en emergencia, puede contribuir potencialmente a procesos de reparación y reconciliación.

Desde otro foco de análisis, Jelin y Lorenz, ponen en discusión la complejidad y las contradicciones que se generan en países en procesos de transición sobre las diversas posibilidades de “enseñar” o discutir en las escuelas los pasados antidemocráticos y violentos en diversos contextos del mundo. La educación no es neutral y, por lo mismo, hablar sobre los orígenes de los conflictos, los responsables y los tipos de violaciones de derechos humanos genera una compleja discusión sobre cómo, desde qué enfoque o versión y para qué abordar estos temas en las escuelas. Los maestros y maestras tampoco son actores neutrales y se enfrentan a estos debates desde sus propias opiniones y experiencias, además, en salones de clase con jóvenes estudiantes que a su vez tienen enormes distancias temporales con los conflictos pasados de sus países (Jelin y Lorenz 2004).

Un breve balance de los argumentos anteriores explica la importancia de discutir cambios en las políticas educativas como una estrategia de asegurar bases para procesos más sólidos de transición hacia la paz. Sin lugar a dudas, también queda clara la complejidad que reviste definir qué y cómo se enseña, sobre todo, cuando las comunidades educativas tienen diversas experiencias y formas de concebir la propia historia del conflicto y explicar las razones e impactos de los procesos de construcción o negociación de paz. Medidas relevantes sobre los sistemas educativos pueden contribuir a renovar valores y construir relatos históricos amplios que se traduzcan en contribuciones a la no repetición de los conflictos.

Colombia: la educación como derecho y el contexto de paz

La educación fue reconocida como un derecho y servicio público con una función social por la Consti-

tución Política colombiana de 1991 en el artículo 67. Además, es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, y debe ser gratuita en las instituciones públicas. La carta política también reconoció, entre otros importantes aspectos, los derechos a la autonomía universitaria y a la educación con pleno respeto a la identidad cultural, lo que regula algunos avances en materia de una política etnoeducativa que reconoce los derechos de los pueblos y grupos étnicos a una educación acorde a su visión cultural.

Diez años después de expedición de la Constitución, bajo la política de la Revolución Educativa formulada por el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006), fueron estipuladas como orientaciones centrales las consignas de cobertura, calidad, eficiencia y competencias para el desempeño laboral. Balances sobre la Revolución Educativa revelan sus avances significativos en acceso y cobertura, pero en menor grado en permanencia y calidad en el sistema (Granados y Rey-Maqueira 2013). El gobierno del presidente Santos (2010-2014) continuó con la política de cobertura como una de sus banderas más importantes.

En la última década, temas como la financiación, la calidad, la libertad de cátedra y la violencia política alimentaron la discusión nacional sobre el derecho a la educación en Colombia. En relación con la financiación, el excesivo déficit que afectó a la educación superior y que, a todas luces, impidió un adecuado funcionamiento del sector, constituyó una de las problemáticas más fuertes del sector. Mientras la cobertura se extendió, los recursos asignados por el Estado disminuyeron (Sistema Universitario Estatal 2012). Además, aunque la cobertura en programas técnicos y tecnológicos aumentó, la deserción universitaria se ubicó, para el 2012, sobre el 45 % (Camargo 2012).

La Ley 30 de 1992 regula el sistema de educación superior colombiano. Entre otros aspectos, define la organización de las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) y define la posibilidad de creación de instituciones de orden privado. Aspectos como la autonomía, la inspección, la vigilancia y la calidad son parte de este instrumento legislativo. Desde la implementación de la ley, varios analistas y rectores de universidades habían señalado los grandes problemas que enfrentaba el sector especialmente por el desfi-

nanciamiento de la educación superior, la tendencia privatizadora y los mecanismos de acreditación regulados por el mercado (Acosta 2012; Miñana 2011; Sarmiento 2013; SUE 2012).

En 2011 el gobierno del presidente Santos propuso una reforma a la Ley 30, considerada lesiva por amplios sectores del país. El Observatorio de la Universidad Colombiana señaló entre los aspectos más preocupantes de la reforma la estrategia de incentivar la participación de universidades e instituciones de orden nacional y extranjero como mecanismo para responder a la demanda existente, promover los créditos del Icetex como un vehículo para asegurar recursos a la demanda descuidando el presupuesto para el funcionamiento de las IES y, finalmente, una afrenta a la autonomía universitaria mediante el recrudescimiento de las instancias de vigilancia (2011).

Como respuesta a la crisis del sector y a las nefastas propuestas que hizo el gobierno para enfrentarla, surgió la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (en adelante MANE). Esta organización dinamizó diversas y creativas formas de movilización social (Archila 2012) y libró importantes discusiones ante el Ministerio de Educación Nacional (MEN), sobre las inconveniencias de la reforma a la Ley 30 de educación superior. El revés que el MEN realizó frente a esta reforma abrió la percepción ante la opinión pública de los equívocos de la política educativa y, al mismo tiempo, mostró la importancia que amplios sectores de la sociedad, padres y madres de familia, estudiantes de secundaria y universitarios del sector público y privado, otorgaron a la defensa del derecho a la educación a través de su participación en grandes movilizaciones sociales.

La calidad fue otro de los temas de amplia discusión en el marco de la política pública. Los resultados de las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) en los últimos años (2009 y 2012) ubican a Colombia en uno de los índices más bajos a nivel mundial. Los resultados en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias dejan al país en lugares muy bajos respecto a la región (*El Espectador* 2013). Aunque las pruebas estandarizadas han sido objeto de diversos debates y posturas a favor y en contra (Barrenechea 2010; Popham 1999), sus resultados ofrecen una radiografía poco alentadora

de la calidad de la educación en Colombia. El MEN ha intentado ofrecer diferentes elementos de análisis para atenuar los resultados, sin embargo, es evidente que algo falla en la calidad educativa.

Finalmente, la violencia política y la censura a la libertad de cátedra es otro de los aspectos más importantes en la discusión sobre la educación en los últimos años en Colombia. Un estudio sobre la libertad académica en el país (Granados y Rey-Maqueira 2013) sugiere que existe un bajo nivel de registro sobre la situación de amenazas y violencia política de actores de las comunidades educativas, aunque existen varias denuncias al respecto. En el caso de la educación superior, los informes de la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios (ACEU) se convierten en uno de los instrumentos con mayor nivel de sistematización al respecto. En general, los informes de derechos humanos dan cuenta de situaciones como amenazas, detenciones arbitrarias y asesinatos de los que han sido víctimas docentes y estudiantes en razón de su activismo político. También se ha demostrado la incidencia de la violencia paramilitar en los centros universitarios, que en varios casos ha cobrado la vida de valiosos académicos y académicas (Aricapa 2011; Gutiérrez 2005; IPAD 2012).

Durante los gobiernos de Uribe y de Santos tuvieron lugar situaciones emblemáticas de estigmatización de docentes y estudiantes, relacionadas con su actividad política. Casos como el de los profesores William Javier Díaz Ramírez, Yaneth Patricia Sanabria o Miguel Ángel Beltrán, acusados de rebelión, o la detención de jóvenes estudiantes de universidades públicas en el marco de las protestas del paro agrario son algunos de ellos (Granados y Rey-Maqueira 2013). También, los debates sobre qué enseñar y qué pueden opinar estudiantes y docentes en el aula cobraron recientemente vigencia con los pronunciamientos del ex presidente Álvaro Uribe, vía redes sociales, en los que cuestionaba una crítica que hizo un docente universitario a las posiciones del político Fernando Londoño, ministro en el gobierno de Uribe, sobre el mecanismo de la acción de tutela. Un comunicado de la Universidad Libre de Pereira estima que la acción de Uribe constituye una violación a la libertad de cátedra (*Semana* 2015).

Casos como los anteriores en realidad no son esporádicos, sino que podrían estar mostrando un patrón de agresión y amenaza permanente a la labor educativa que debe ser investigado con mayor profundidad. En 2009, un informe publicado por la Friedrich Ebert Stiftung en Colombia (Fescol) (Olaya, Teherán y Pedraza 2012) sobre violencia antisindical reportó la sistematicidad de las violencias contra los docentes en medio de las dinámicas del conflicto armado. Entre otros, los casos más frecuentes de victimización están referidos al trabajo comunitario de los docentes, agentes de democratización y participación electoral, lo que los convierte en amenazas o factores en contravía de los intereses de actores armados y élites políticas. Las cifras de homicidios de docentes afiliados a la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, la más grande del país, entre 1986 y 2000, fue reportada en 839, para 2011 la cifra se elevó a 954 (Fecode s.f.).

En general, el panorama anterior evidencia al menos dos aspectos en relación con la educación en Colombia. El primero de ellos es que la calidad educativa, siendo un derrotero, por lo menos en términos formales, de los últimos gobiernos, está lejos de alcanzarse. Los esfuerzos en cobertura, que a largo plazo son altamente cuestionados por la variable de permanencia en el sistema y la implementación de pruebas estandarizadas para la evaluación docente y de estudiantes, no son suficientes para mejorar el derecho a la educación para todos y todas. El segundo expresa que la educación no ha sido ajena a las diferentes dinámicas de la violencia política en el país y que hoy constituye un escenario permeado por el conflicto armado y la polarización política e ideológica que caracteriza nuestra sociedad.

El Gobierno ha sostenido que antes de terminar su periodo legislativo los acuerdos de paz podrían ser una realidad. La política educativa aparece como una de las banderas más relevantes del segundo gobierno de Juan Manuel Santos. La educación es vista como una de las piedras angulares hacia donde se pretende dirigir grandes esfuerzos y recursos, todo ello, en medio de las negociaciones de paz y la promesa de lograr un acuerdo definitivo al término de su mandato. El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, por ahora, es el instrumento que condensa las orientaciones y proyecciones del actual gobierno.

Más educación, menos paz: los vacíos de “Todos por un nuevo país”

“Todos por un nuevo país” es el nombre de la propuesta de PND del segundo gobierno de Juan Manuel Santos, 2014-2018. Tres pilares fundamentan el documento donde el gobierno plantea su política de cara a los próximos cuatro años: paz, equidad y educación. El PND fue sancionado por el Congreso de la República a través de la Ley 1753 del 2015. Como se expone en el artículo 2, existe un documento anexo sobre las bases del PND que ha sido modificado según los trámites legislativos y se considera parte integral de este (Congreso de la República de Colombia 2015). Ambos documentos constituyen la carta de navegación del Gobierno en el actual periodo de negociación de la paz y, eventualmente, en un acuerdo de posconflicto. El plan resulta ambicioso al pretender la articulación de sus tres pilares como principios rectores de todo el texto, pero también como convergentes en la definición de estrategias, programas y asignación de presupuesto.

El Gobierno pretende, a través de la renovación del sistema educativo colombiano, que el país alcance altos estándares internacionales y que logre la formación de un capital humano con una amplia movilidad social y laboral en un contexto de igualdad de oportunidades. De hecho, la educación es definida como pilar por el PND, en el artículo 3:

[...] el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. (2015)

Ciudadanos con capacidades para convivir en paz, respetando los derechos humanos, la diversidad, las normas y las instituciones, son parte de la visión que alienta el PND en materia educativa. Adicionalmente, el gobierno hace énfasis en tres aspectos relevantes a los cuales debe contribuir la educación: la construcción de una paz duradera, la equidad y el desarrollo económico sostenible (Departamento Nacional de Planeación 2015, 73). Para alcanzar este objetivo, el PND propone ocho

líneas de acción que deberá realizar el Gobierno a lo largo de sus cuatro años, con un presupuesto otorgado al sector por encima de la asignación a la política de seguridad y defensa (Rincón 2015). Potenciar la educación inicial, alcanzar la calidad educativa en educación básica y media, generar mayor cobertura y permanencia en el sistema educativo, y avanzar en la construcción del sistema de educación terciaria con mayor acceso, calidad y pertinencia constituyen las primeras cuatro líneas de acción. El segundo bloque está orientado a lograr desarrollos del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en el marco del decreto 1953 del 2014, erradicar el analfabetismo, promover el bilingüismo y la potencialización de las capacidades y los talentos excepcionales (Departamento Nacional de Planeación 2015).

La mayoría de medidas propuestas por el gobierno están destinadas al aumento de la calidad, la cobertura, la equidad, la movilidad social y laboral a partir de la formación para el trabajo y el desarrollo humano. Juega un papel relevante la generación de estrategias para enfrentar los deficientes resultados de las pruebas PISA, promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que dejaron al país muy mal parado en materia de competencias básicas, como mencioné anteriormente.

Una de las banderas de la apuesta gubernamental es la implementación gradual de la jornada única. La permanencia de los y las estudiantes por más horas en las instituciones educativas, a juicio del PND, redundará en más calidad, en el fortalecimiento de las competencias básicas, la disminución de la deserción y de factores problemáticos como la delincuencia juvenil o los embarazos adolescentes no deseados. El PND advierte que se tomarán medidas como la adecuación de infraestructura y la disposición de espacios más agradables en las instituciones educativas. Políticas hacia los pueblos indígenas son apenas mencionadas con la alusión al desarrollo del decreto 1953 del 2014, sin embargo, no son tenidos en cuenta de la misma manera otros pueblos que conforman la multiculturalidad del país.

Muy desdibujadas aparecen otras pretensiones como la contribución de la educación a la resolución de conflictos o estrategias para asumir desde las reformas educativas

los desafíos para un país inmerso en un conflicto armado por más de setenta años, a pesar de que dichas intenciones se encuentran enunciadas, al menos, en el apartado de visión sobre la educación del PND.

Además de mejorar el nivel de conocimientos y de formación del capital humano en todas las etapas del ciclo de vida, la innovación del sistema educativo colombiano está orientada a “procesos de transformación cultural y actitudinal” que, entre otros aspectos, conduzcan al establecimiento de la paz. Sin embargo, en las líneas de acción, no es claro cómo se promoverán los cambios culturales hacia la construcción de paz desde el sistema educativo.

Para cualquier sociedad la educación es un escenario de disputa de intereses políticos, económicos y culturales. En una entrevista con Hernán Suárez, Estanislao Zuleta, refiriéndose a la educación secundaria, señaló con vehemencia su gran vacío al privilegiar en la enseñanza de la historia discursos superficiales por encima de los orígenes y los problemas reales. Esta forma de educar, en palabras de Zuleta, conduce a “ahorrarnos la angustia de pensar” (Suárez, Valencia y Zuleta 2001).

En el diseño del sistema educativo no solo entran en juego los temas asociados a la operación de la educación, como recursos, infraestructuras, organización del sistema, actores, entre otros, sino que cobra especial importancia qué y para qué se enseña. En una sociedad en proceso de negociación de paz, la educación se convierte en un colofón relevante si se quiere promover cambios y adecuaciones para una transición política y un exitoso posconflicto. Por eso, llama poderosamente la atención que los componentes hacia un sistema educativo pensado para la terminación del conflicto y la transición hacia la paz sean muy deficientes en la propuesta gubernamental. La educación, siendo uno de los pilares centrales de la política del gobierno colombiano, debería incorporar otros elementos para una transición democrática real, más allá del aumento de horas de estudio como estrategia para mejorar la calidad educativa y de incentivos para la movilidad social y laboral sin una clara estrategia de articulación entre el sector productivo y el sistema educativo (García y Junca 2015).

En medio de la permanente tensión entre los pueblos indígenas, afrocolombianos y raizales y el Estado por el reconocimiento del derecho a una educación respetuosa de sus culturas, diversos gobiernos han reconocido a través de disposiciones legales posibilidades para el desarrollo de una política etnoeducativa, pero, a pesar de los avances aún prevalecen serios vacíos en una verdadera implementación y en el reconocimiento real de las necesidades y demandas de las comunidades sobre la educación (Caviedes y Castellanos 2007).

Siendo las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes altamente afectadas por el conflicto armado y la violación de derechos humanos, la política educativa tendría que proveer elementos más allá del acceso y la cobertura, que por lo menos puedan visibilizar y reparar las violencias de las que han sido objeto, atendiendo a criterios culturales, de género y generación.

La construcción del discurso: “Colombia la más educada”, como lo sugiere el PND, no solo depende de asegurar la cobertura, el acceso, la calidad y tímidamente la permanencia, bajo el entendido de que estas fórmulas lograrán una educación que potencie la equidad y la paz. No es suficiente, y no es ninguna novedad, como ha sido mencionado por varios analistas, que programas como las becas para sectores de escasos recursos y la jornada única, banderas del actual PND, sean medidas innovadoras. Varios de estos temas ya habían sido considerados en la Ley de educación 115 de 1994 (Rincón 2015).

“Todos por un nuevo país” está dejando de lado las posibilidades de que la educación sea “el instrumento más poderoso” para terminar el conflicto y realizar una transición política profunda. Ante este vacío, resulta oportuno presentar insumos de experiencias de otros países que han vivido conflictos armados internos y que han llegado a acuerdos de paz. Los informes de las comisiones de la verdad, establecidas como parte de las transiciones políticas, ofrecen reflexiones importantes en relación con las medidas de no repetición de los conflictos, tomando como una base central las reformas a los sistemas educativos, aspectos que podrían ser tenidos en cuenta por la política pública educativa de un país que se propone terminar el conflicto armado.

Las comisiones de la verdad: la lucha contra la impunidad y la transformación del tejido social

Adriana Benjumea señala que la justicia transicional está orientada a enfrentar violaciones masivas de derechos humanos y ponerles fin, mediante un conjunto diverso de procesos y mecanismos en contextos de superación de conflictos armados o terminación de dictaduras. No existe un modelo único de justicia transicional, más bien este se va desarrollando de acuerdo con las características de cada país en medio de la transición democrática hacia la paz. La justicia transicional busca dos fines centrales: “llevar a cabo una transformación radical del orden social y político y restablecer un tejido social en paz”, a través de medidas que conduzcan a la no repetición del conflicto (2013, 57).

Carlos Beristain (2013), uno de los mayores expertos en el acompañamiento psicosocial a víctimas y participe en procesos de conflicto armado y transición política en diferentes países, explica que la comisión de la verdad es un instrumento clave en medio de la negociación de la paz para dar cuenta de las violaciones de derechos humanos, las causas y los patrones de estas violaciones, el reconocimiento de los derechos de las víctimas y la construcción de propuestas importantes para un proceso de transición. Las comisiones operan bajo el mandato que les da origen y, de acuerdo con este, definen sus procedimientos, funcionamiento y temporalidad.

Las comisiones de la verdad son entendidas como medidas que pueden hacer parte de los procesos de justicia transicional y que se tornan más efectivas cuando están inscritas en estrategias más integrales que incluyen “políticas de reparación, acciones penales y reformas institucionales” (Varney y González 2013, 13).

Las comisiones de la verdad son, entonces, procesos relevantes que pueden contribuir con la construcción de la paz, en la medida en que proporcionan explicaciones sobre el conflicto, su historia y sus causas, visibilizando las voces de las víctimas y las personas sobrevivientes. Además, desarrollan procesos de investigación conforme a su mandato y promueven medidas de reparación y restablecimiento del tejido social y de las garantías para los derechos humanos, a partir de la

expedición de un informe que da cuenta de su trabajo. De acuerdo con las experiencias de varias comisiones en el mundo, es tan importante el informe, como producto de su trabajo, como el proceso que conduce a su elaboración (Beristain 2013).

En general, los informes de las comisiones establecen un capítulo o un apartado especial de recomendaciones en los diferentes ámbitos que han sido abordados a lo largo de un proceso de investigación y documentación. Las recomendaciones son ordenadas y construidas de diversos modos, estableciendo destinatarios específicos. Algunas de ellas son orientadas hacia las víctimas o sobrevivientes y se concretan en propuestas de planes de reparación, otras son dirigidas hacia la sociedad en general o hacia las instituciones.

La educación en las Comisiones de la Verdad de Ecuador, Guatemala y Perú

A partir de la revisión de los capítulos relativos a las conclusiones y las recomendaciones de los informes finales públicos de la Comisión de la Verdad (CVE) del Ecuador (2010), la Comisión de Verdad y Reconciliación (CVR) del Perú (2003) y la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) de Guatemala (1999), en este apartado me concentro en los fragmentos enfocados en la educación, entendiéndolos como parte de posibles caminos hacia la terminación de los conflictos y el establecimiento de condiciones para la no repetición de violencias en los contextos locales y nacionales. Por lo tanto, no me detengo en el nivel de acatamiento y cumplimiento de las recomendaciones en los tres países porque esto excede los alcances de este artículo. Aun cuando los conflictos y las violencias en los tres casos tienen sus especificidades, comparten algunas causas comunes, ancladas en las profundas desigualdades sociales, políticas y económicas, así como en las realidades de discriminación y racismo constitutivas de las historias de estos tres países latinoamericanos que están bastante relacionadas con el contexto colombiano.

Los tres informes, que nacieron como resultado de las respectivas comisiones de la verdad, señalan diferentes medidas sobre el ámbito educativo para los Estados y la sociedad en su conjunto desde la perspectiva del

derecho a la educación y su papel en la transición a la democracia, la reconstrucción de la memoria histórica sobre los conflictos armados y las violaciones de los derechos humanos.

La Comisión de la Verdad del Ecuador (CVE), creada por el gobierno del presidente Rafael Correa en el año 2007, tuvo como propósito central dar cuenta de las violaciones a los derechos humanos, fundamentalmente en el gobierno de León Febres Cordero, entre 1984 y 1988. El mandato de la Comisión consiste en la investigación y el esclarecimiento de estos hechos, con la posibilidad de documentar periodos de gobierno sucesivos a 1988 que también pudieron incurrir en violaciones de los derechos humanos (Comisión de la Verdad 2010).

El enfoque central de las recomendaciones en materia educativa de la CVE es la promoción de los derechos humanos, tanto en la educación formal como en la no formal. Para ello, la medida más relevante consiste en la formulación de un “Plan de Educación en Derechos Humanos que haga parte del Plan Nacional de Educación”. Igualmente, insta a la construcción de asignaturas para explicar la historia de Ecuador con base en el informe de la CVE desde la conquista de América en todos los niveles educativos. Parte de las recomendaciones hacen énfasis en implementar la equidad de género y un enfoque intercultural, etario y de género en los procesos educativos. La participación amplia en la construcción de programas de derechos humanos, la capacitación a docentes, líderes comunitarios, la producción de materiales, programas radiales y de televisión, así como el apoyo a la investigación en derechos humanos son algunas de las medidas centrales propuestas por la CVE (Comisión de la Verdad 2010, 414).

La Comisión de Verdad y Reconciliación del Perú (CVR), creada en 2001 por mandato del presidente de transición Valentín Paniagua, tras la caída del régimen de Alberto Fujimori, tuvo como objetivo la investigación de los hechos ocurridos entre 1988 y 2000 que, según la propia CVR, correspondieron a dos procesos relacionados pero distintos. De un lado, las violaciones de derechos humanos ocurridas en vigencia política y operativa de los grupos subversivos y, de otro, las violaciones de derechos humanos bajo el gobierno

de Alberto Fujimori, periodo en el cual el poder y la actuación de los grupos subversivos perdía capacidad (Comisión de Verdad y Reconciliación 2003). Su informe final fue publicado en 2003.

La CVR del Perú propuso la transformación del sistema educativo. Una de las consideraciones que explica esta recomendación estuvo centrada en la valoración según la cual la educación fue uno de los escenarios que coadyuvó a potenciar la violencia en el país. Para la CVR, algunas características del sistema educativo pudieron haber incidido en la forma en que se desarrollaron los grupos subversivos:

El principal espacio de reclutamiento de la militancia de los grupos subversivos estuvo en la escuela y la educación superior públicas más débiles. Los grupos subversivos surgieron, y lograron captar militantes y simpatizantes, prosperaron aprovechando las consecuencias de una escuela que socializó a jóvenes en patrones autoritarios, rígidos, de mala calidad, que no les ofrecía perspectivas de superación. Aprovechó además algunos espacios en la educación superior signada por la ideologización, la ausencia de valores democráticos, el pluralismo, el respeto a la diversidad y las diferencias. En esto, la caída en el nivel de la calidad magisterial, la desactualización y límites en su formación docente, así como la influencia de visiones críticas del Perú inspiradas en un empobrecido marxismo de manual, resultan elementos que se deben considerar en el análisis. (CVR 2003, 133)

La anterior reflexión debe ponerse en contexto, pues no se trata de una mirada simplista sobre las causas del conflicto peruano, sino, todo lo contrario, una reflexión que a lo largo de todo el trabajo de investigación de la CVR encuentra relaciones entre las características del sistema educativo y la forma en que la violencia es anudada. No está demás señalar la complejidad del conflicto peruano y lo difícil de identificar y proponer versiones y explicaciones de consenso sobre los orígenes y el desarrollo de la conflictividad. Por eso, las recomendaciones de la CVR estuvieron marcadas por una transformación profunda del sistema educativo y por una orientación de este hacia la construcción de la paz. Bajo este principio, se recomendó que la educación estuviera orientada por la formación integral

de las personas, esto implica varios niveles: formación humanística, en derechos humanos, ciencias, deporte y arte. La enseñanza integral sugirió una reforma de los planes de estudios y metodologías de enseñanza que elimine asideros para que la violencia vuelva a emerger, a través del fomento del pensamiento crítico e informado para que las personas puedan estudiar la historia y la realidad del país desde una mirada crítica y analítica.

Teniendo en cuenta los fuertes impactos del conflicto y la violencia en los pueblos indígenas del Perú, otro bloque importante de recomendaciones se centró en una educación que respete las diferencias étnicas y culturales, promoviendo el desarrollo intercultural bilingüe que, entre otros aspectos, sugiere la enseñanza en lenguas indígenas.

La participación de todos los actores educativos para promover la democratización de la escuela, redimensionar la disciplina y prohibir el uso del castigo violento como parte de la educación constituyó otra de las recomendaciones.

Las zonas rurales mayormente afectadas por la violencia ocuparon un lugar clave en las reformas al ámbito educativo. Por eso, otras de las propuestas clave fueron: privilegiar la escuela rural para ampliar coberturas, modificar currículos y enseñanza respetando la diversidad cultural y lingüística y desbaratando el racismo cultural que subsiste en la sociedad. Además, se recomendó incentivar planes de alfabetización especialmente dirigidos hacia la mujer rural, como una medida no solo de lucha contra el analfabetismo, sino como una posibilidad de enfrentar la deserción femenina que se mostraba en el país como la más alta.

En relación con los altos niveles de pobreza de la zona rural, la CVR planteó modificar los currículos y las metodologías, de tal manera que las personas pudieran acceder a la educación y mejorar sus condiciones laborales y productivas, contando con altos niveles educativos. Mejorar infraestructura, capacitar adecuadamente a los docentes, establecer incentivos para la labor docente en zonas rurales y acompañar los cambios con equipos multidisciplinarios fueron algunas de las recomendaciones. Todas estas medidas estuvieron alimentadas por la consideración de “devolver la dignidad y dar calidad a la escuela rural” (CVR 2003, 138).

La Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) fue creada en 1994 por el Acuerdo de Oslo en el marco de los acuerdos de paz de Guatemala para investigar las violaciones de derechos humanos en el enfrentamiento armado. La CEH estableció como periodo de investigación el inicio del enfrentamiento armado interno en 1962 hasta la firma del Acuerdo de Paz Firme y Duradera en 1996 (Comisión de Esclarecimiento Histórico 1999).

La CEH, al igual que la CVR, identificó como un factor clave en la transición hacia la democracia instar al Estado a una reforma educativa que generara condiciones para tramitar los conflictos de maneras distintas, intentando aminorar las causantes de la división y polarización política e ideológica que atravesaba el país. La inclusión de asignaturas sobre resolución de conflictos, desde una perspectiva del conocimiento tradicional, en la carrera de derecho fue una de las recomendaciones tendiente a aminorar los conflictos. Estas sugerencias estuvieron centradas en la promoción de la educación en “una cultura de respeto mutuo y de paz”. La CEH en las recomendaciones de su informe final propuso la participación de ONG y del Estado, para difundir el informe de la Comisión. Además, instó al cumplimiento de la reforma educativa prevista en los acuerdos de paz, desde una perspectiva de “autoconocimiento y conocimiento del otro para ayudar a romper las líneas divisorias consecuencia de la polarización ideológica, política y cultural” (69).

De manera especial, la CVR y la CEH pusieron un énfasis importante en las recomendaciones asociadas a la educación: la doctrina militar. Tanto en Perú como en Guatemala se constató la responsabilidad de altos índices de violación de derechos humanos por parte de instituciones de seguridad. En el caso de Perú, por ejemplo, la actuación autónoma de instituciones militares por fuera de principios democráticos condujo a sindicarse a la población más que como víctima como cómplice y, por tanto, generó fuertes acciones de represión y violación de los derechos humanos, que establecieron profundas relaciones de desconfianza de las comunidades hacia la institucionalidad militar.

La CEH propuso una nueva doctrina militar producto de una profunda reflexión sobre el papel del ejército en una sociedad democrática y plural. Principios como la

subordinación de la actuación del ejército a la constitución y el compromiso de respetar las reformas sociales surgidas de la soberanía popular constituyeron elementos centrales en la reformulación de la actuación militar. Adicionalmente, la CEH recomendó una revisión de los programas de estudio de los centros de educación militar que, entre otros aspectos, debía incorporar el informe final sobre el conflicto armado en Guatemala. Las personas militares que estuvieron involucradas en las violaciones de derechos humanos deberían ser apartadas de funciones de enseñanza. Un componente importante fue la recomendación de asegurar la participación de los pueblos indígenas en la seguridad pública. Entre otros aspectos, la CEH recomendó incorporar el bilingüismo como un aspecto positivo en la valoración académica de aspirantes indígenas a la policía, considerar en los procesos de convocatoria la realidad multicultural y la interculturalidad como parte de los currículos de enseñanza militar y el uso de la lengua por parte de los efectivos indígenas en su relación con la comunidad, para la promoción de respeto de formas tradicionales de resolución de conflictos (Comisión de Esclarecimiento Histórico 1999).

Un peso fuerte en el bloque de recomendaciones, tanto de la CEH como de la CVR, estuvo orientado a medidas para mejorar las relaciones entre el ejército y la sociedad, por ejemplo, los cambios en la educación y el currículo militar. El aspecto central de dichos cambios fueron los valores democráticos. Las medidas también propusieron la inclusión de elementos en ciencias sociales, derechos humanos y ética en la formación de los militares, al tiempo que se les incentiva el estudio de una segunda carrera.

Finalmente, las comisiones recomendaron, como parte de las medidas de satisfacción o reparación para las víctimas y acciones de memoria colectiva, la adjudicación de nombres a lugares públicos, incluyendo centros educativos y de personas víctimas. La CVR propuso tener especial atención con los nombres de mujeres que ocuparon cargos de dirigencia en el marco del conflicto. La CVE planteó derogar los nombres de sitios públicos, incluyendo los colegios, que hacían alusión a personas responsables de violaciones de derechos humanos. En las medidas de rehabilitación de la CVE y como parte de un Plan de Rehabilitación Integral en la CVR, se

recomendó, sin descuidar el derecho a la educación gratuita, el otorgamiento de becas a personas que por causas asociadas al conflicto armado o a violaciones de derechos humanos no pudieron continuar o acceder a la educación, o a hijos e hijas de víctimas.

Los informes de las tres comisiones aludieron a la educación como una estrategia potente para reparar a las víctimas y, al mismo tiempo, generar cambios profundos en la sociedad. Abordar la historia de la violencia política, las violencias de género, el racismo y la discriminación constituyó demandas comunes en las tres experiencias, para asegurar una paz duradera. La educación fue vista como un escenario relacionado con los conflictos, en cuanto el sistema educativo puede ser un coadyuvante de las violencias y los pensamientos sesgados. Aspecto que fue mostrado anteriormente en la caracterización de la educación en Colombia y en las reflexiones, especialmente, de la CVR en Perú. Pensar la transición hacia la paz, desde la perspectiva educativa, merece orientar la política del sector más allá de los componentes de calidad y formación para el trabajo. Terminar el conflicto armado y asumir un cambio político en la sociedad requiere reflexionar desde las comunidades educativas y el gobierno, cómo desarrollar una educación que permita a la sociedad colombiana ser consciente de nuestra historia y de las violencias que nos atravesaron.

En el caso colombiano, como mencioné anteriormente, aún no entra en vigencia la creación de una comisión de la verdad, aunque existe un acuerdo en el marco del proceso de negociación de paz entre el gobierno y la guerrilla de las FARC-EP, según el cual al firmarse el acuerdo de paz, entrará en funcionamiento la “Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición” (Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP 2015). El Gobierno ha sostenido que antes de terminar su periodo legislativo, los acuerdos de paz podrían ser una realidad. La política educativa aparece como una de las banderas más relevantes del Gobierno, en medio de las negociaciones de paz, pero como se desarrolló en el apartado anterior, son bastante difusas las estrategias educativas para prepararnos hacia la paz y, sobre todo, se está desaprovechando la posibilidad de reestructurar el sistema educativo para contribuir en la no repetición del conflicto.

Desafíos: educación y no repetición

La consolidación de una paz estable y duradera requiere múltiples transformaciones que aseguren una verdadera transición política y una profundización de la democracia. Pocas garantías existen para que el conflicto no resurja, incluso la dejación de las armas o la desmovilización de los grupos armados no constituyen condiciones para erradicar y tramitar las causas que lo originaron y sus múltiples consecuencias. Sin embargo, la asertividad de las medidas de reparación a las víctimas, las condiciones para la desmovilización de los grupos alzados en armas y los cambios institucionales pueden ayudar a edificar una transición política justa. Las medidas de no repetición en cualquier conflicto son complejas de definir porque su determinación pasa por comprender los orígenes de las violencias y las situaciones que hicieron posible su duración. Aunque no se trata de una sola versión o explicación, es muy relevante una discusión pública y el desafío es identificar elementos de consenso, de acuerdo con los planteamientos de Carlos Beristain (2015). A pesar de la complejidad en la determinación de medidas de no repetición, las experiencias de las Comisiones de la Verdad de Ecuador, Perú y Guatemala identificaron en la educación una posibilidad de transitar hacia la construcción de la paz, sin ser el sistema educativo el único susceptible de cambios para proyectar una sociedad sin guerra y respetuosa de los derechos de las víctimas. El primer desafío es, entonces, asumir y viabilizar desde el Estado, los actores en confrontación y la sociedad civil las reformas al sistema educativo como una contribución eficaz en las garantías de no repetición de las violencias.

El acuerdo de creación de una comisión de la verdad como parte de la actual negociación de paz es un paso adelante en el compromiso de garantizar procesos de verdad, justicia, reparación y no repetición. En el país existen un buen número de investigaciones sobre el conflicto armado y la violación de derechos humanos. También es posible identificar diversas experiencias de construcción de paz desde la educación, tendientes a enfrentar el conflicto armado, su historia y sus consecuencias desde el ámbito educativo. Reconocer todos estos antecedentes y ponerlos en diálogo para enriquecer el acuerdo logrado en el marco de los diálogos de

paz entre el gobierno nacional y las FARC-EP sobre la comisión de la verdad son otros de los desafíos para las partes negociadoras y para la sociedad en general.

Las investigaciones e informes sobre los sistemas educativos presentados en uno de los apartados de este texto mostraron su relación con los conflictos armados en varios sentidos. En primer lugar, porque maestros, maestras, estudiantes y sedes educativas son blanco de violencias por parte de actores en confrontación. En segundo lugar, porque los centros educativos, como espacios de debate y deliberación, suelen ser permeados por las polarizaciones políticas e ideológicas y en muchos casos su uso instrumentalizado pretende que estén a favor de uno u otro actor en conflicto. En tercer lugar, como bien lo demostró la experiencia peruana, cuando la educación ofrece una mirada recortada y parcial de la historia nacional, termina por agudizar las miradas superficiales del conflicto y, en algunos casos, promover el racismo y la discriminación.

Los cambios en el sistema educativo son a largo plazo. Sin embargo, en la afirmación de estos en el sistema educativo, pueden estar algunas contribuciones y aportes para la no repetición de los conflictos. La educación como derecho debe ser vista más allá de un asunto de cobertura y acceso. Al respecto, es importante considerar el papel de los contenidos y metodologías como base para comprender las implicaciones de un conflicto armado y promover actitudes y acciones que impulsen la construcción de la paz, sobre la base del conocimiento crítico. En este sentido, el tercer desafío es hacer de “paz, equidad y educación” una política más que un eslogan y lograr articular en términos presupuestales e institucionales, con una amplia participación de las comunidades y las regiones, los cambios sobre el sistema educativo que el país necesita para entrar en un proceso de terminación del conflicto armado.

Abordar la violencia política, de género y el racismo es una de las claves que ofrecen las recomendaciones de los informes de las comisiones de la verdad, estudiadas en este artículo, para modificar contenidos y estructuras de los sistemas educativos en función de la construcción de paz. La modificación de la doctrina militar, y dentro de ella, los currículos con los que se imparte la educación militar, es una de las reformas

más importantes, que a largo plazo puede contribuir a cimentar valores más democráticos en las estructuras militares, de seguridad y de defensa. Todas estas medidas pueden ser producto del desarrollo de la comisión de la verdad para el país, pero al mismo tiempo pueden empezar a elaborarse de manera específica y llenarse de contenido desde una perspectiva regional para ir generando medidas transitorias desde el ámbito educativo que se fortalezcan y potencien mucho más tras un acuerdo de paz. Ese es el cuarto desafío, no esperar la firma de los acuerdos de paz para empezar a hacer modificaciones en la política educativa. Anticiparse puede contribuir a transitar de manera más efectiva hacia la solución política a la guerra.

Las negociaciones que atraviesa Colombia desde 2012 han puesto en la agenda del Gobierno y en la opinión pública el tema de la paz. La incorporación de paz, equidad y educación como pilares del instrumento más importante de política nacional, el PND, demuestra, por lo menos en lo formal, la importancia de las negociaciones y una salida política al conflicto armado colombiano. Pero la superficialidad con la que son planteadas las reformas y las líneas de acción en materia educativa distan mucho de convertir a la educación en el instrumento más potente para la equidad y la paz, como lo aseguran las bases del PND. Salir de la lógica de la educación como un factor de mejoramiento económico y darle prioridad a otro tipo de discusiones (García y Junca 2015), por ejemplo, de orden pedagógico o a la relación educación, construcción de paz y no repetición del conflicto es un desafío central para asegurar una paz duradera.

Varios son los desafíos que tienen el Gobierno y la sociedad en su conjunto para aprovechar las negociaciones de paz y, lo que es más importante, la duración y estabilidad de esta.

Referencias bibliográficas

- Acosta, Lorenzo. 2012. "Las pruebas Saber Pro para matemáticas, en discusión". *UN periódico* 154: 5 (septiembre 2014). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Archila, Mauricio. 2012. "El movimiento estudiantil en Colombia. Una mirada histórica". *Revista del Observatorio Social de América Latina* XIII, n.º 31: 71-104 (octubre 2015). Buenos Aires: Clacso.
- Aricapa, Ricardo. 2011. "El sindicato que enfrentó al poder paramilitar, o cómo el paramilitarismo se tomó la Universidad de Córdoba. Crónica de memoria histórica". *Cultura y Trabajo* 84. Medellín: Escuela Nacional Sindical (diciembre 2015).
- Barrenechea, Ignacio. 2010. "Evaluaciones estandarizadas : seis reflexiones críticas. *Archivos analíticos de políticas educativas* 18, n.º 8: 1-27 (abril 2015).
- Benjumea, Adriana. 2013. "Construyendo un enfoque de justicia transicional respetuoso de los derechos de las víctimas". *Aportes para la paz*, 58-63. Bogotá: Fokus.
- Beristain, Carlos Martin. 2013. "Comisiones de la verdad: de la experiencia comparada a las propuestas para Colombia como parte del proceso de paz". Ponencia presentada en el Conversatorio Nacional sobre Justicia Transicional: una Mirada desde las Regiones. Dirección de Justicia Transicional Del Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Camargo, María del Pilar. 2012. "Uno de cada dos estudiantes que ingresan a educación superior no culmina sus estudios". *Semana*, 24 de febrero (octubre 2013). <http://www.semana.com/nacion/articulo/uno-cada-dos-estudiantes-ingresan-educacion-superior-no-culmina-estudios/253885-3>
- Caviedes, Mauricio y Marcela Castellanos. 2007. "La educación en los pueblos indígenas de Colombia". *Indígenas sin derechos. Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas*. Edición de Elena Rey-Maqueira. Bogotá: Centro de Cooperación al Indígena / Organización Indígena de Antioquia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. 2015. "Una contribución de la pluralidad de las memorias". *Centro Nacional de Memoria Histórica* (abril 2015). <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/destacados-cnmh/una-contribucion-de-la-pluralidad-de-las-memorias>
- Comisión de la Verdad. 2010. *Informe de la Comisión de la Verdad Ecuador. Resumen ejecutivo*. Quito: Ediecuador (marzo 2015).
- Comisión de Verdad y Reconciliación. 2003. "Recomendaciones de la CVR, hacia un compromiso nacional por la reconciliación". *Comisión de la Verdad y la Reconciliación. Informe final*. Lima: CVR (marzo 2015).
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. 2015. *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (abril 2015).
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico. 1999. *Guatemala, memoria del silencio*. Ciudad de Guatemala: Unops (marzo 2015).

- Delgado, Mariana. 2014. "Memoria, conflicto armado y justicia transicional : las voces de las víctimas en la reconstrucción del pasado". *Revista Historia y Justicia* 3: 59-88. Santiago de Chile: Grupo de Estudios Historia y Justicia.
- Departamento Nacional de Planeación. 2015. Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Versión para el Congreso (junio 2015). <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%202014-2018.pdf>
- El Espectador*. 2013. "Colombia vuelve a rajarse en las pruebas de educación PISA". (4 de marzo de 2015). <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-vuelve-rajarse-pruebas-de-educacion-pisa-articulo-461894>
- Fecode. "Las cifras no mienten". s.f. (abril 2015).
- Foro Mundial sobre la Educación. 2000. "Marco de Acción Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes" (abril 2015). <http://fecode.edu.co/index.php/es/component/content/category/15-comisiones>
- García, José Guillermo y Gustavo Junca. 2015. "El PND y la educación: refuerzo de un modelo de educación segmentado, que regresa y diferencia desde la escuela". *Controversias sobre desarrollo*. Bogotá: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia.
- Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP. 2012. "Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera" (octubre 2012).
- Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP. 2014. "Comunicado conjunto. La Habana, 05 de agosto" (abril 2015).
- Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP. 2015. "Informe conjunto de la Mesa de Conversaciones entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo. Avances de la discusión del punto 5: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición" (junio 2015).
- Granados, Diana, y Elena Rey-Maqueira. 2013. *Estudio de libertad académica Colombia SAIH*. Documento de consultoría, sin publicar.
- Gutiérrez, José Antonio. 2005. *La otra guerra de Uribe : los estudiantes y las universidades públicas* (abril 2015). <http://www.anarkismo.net/article/13942>
- Infante, Márquez Armando. 2013. "El papel de la educación en situaciones de posconflicto : estrategias y recomendaciones". *Hallazgos* 11, n.º 21: 223-245. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- International Crisis Group. 2013. "Justicia transicional y los diálogos de paz en Colombia. Informe sobre América Latina". *Informe sobre América Latina* 49 (abril 2015).
- Jelin, Elizabeth y Federico Guillermo Lorenz. 2004. "Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad". *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, 1-9. Compilado por Elizabeth Jelin y Federico Guillermo Lorenz. Madrid: Siglo XXI.
- Miñana B., Carlos. 2011. "Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad. Transformaciones en cuatro universidades latinoamericanas". *Ciencia Política* 12: 77-108. Bogotá: Departamento de Ciencia Política, Universidad Nacional de Colombia.
- Mujeres por la Paz. 2014. "Las mujeres juntamos nuestras voces y memorias para aportar a la paz desde el reconocimiento a las víctimas". *La paz con las mujeres sí va. Pronunciamiento de la organización Mujeres por la paz en los diálogos de paz de La Habana, Cuba*. Bogotá: Corporación Ensayos para la Promoción de la Cultura Política y Mujeres por la Paz.
- Observatorio de la Universidad Colombiana. 2011. "¿Qué deja la posible nueva Ley de Educación Superior? Ganadores y perdedores". *Balance de El Observatorio* (septiembre 2013). http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2176:ique-deja-la-posible-nueva-ley-de-educacion-superior&catid=2:informe-especial&Itemid=199
- Olaya, Ángela, Sandra Teherán y Hernán Pedraza. 2012. "La violencia contra los movimientos sindicales vista desde el sector educación y salud". *Análisis* 4: 1-49. Bogotá: Fescol.
- Pérez, Tito Hernando. 2014. "Educación en emergencia y posconflicto". *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía RIEP* 7: 287-311. Bogotá: Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, Universidad Santo Tomás.
- Popham, W. James. 1999. "¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?". *Educational Leadership* 56, n.º 6: 1-11 (diciembre 2015). Alexandria: ASCD.
- Procuraduría General de la Nación. 2006. *El derecho a la educación*. Bogotá: Giro.
- Reconciliación Colombia. 2015. "10 conclusiones del informe de la Comisión Histórica del conflicto" (marzo 2015).
- Redacción Ipad. 2012. "Los mártires de la Universidad de Antioquia". *El Espectador*, 31 de marzo 2015. <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/los-martires-de-universidad-de-antioquia-articulo-370118>

- Rincón Ortega, María Camila. 2015. “¿Cuál es la educación del Plan Nacional de Desarrollo?” *Semana*, 22 de marzo 2015. <http://www.semana.com/nacion/articulo/veronica-jimenez-florez-la-defensora-de-uribe-en-la-universidad-libre/420845-3>
- Sánchez, Gonzalo. 2007. “Retos de la verdad y la memoria del conflicto”. *El legado de la Verdad. Impacto de la justicia transicional en la construcción de la democracia en América Latina*. Editado por Mo Bleeker. Departamento Federal de Asuntos Exteriores (marzo 2015). Bogotá: Opciones Gráficas.
- Sarmiento A., Libardo. 2013. “Universidad Nacional de Colombia ¿camino a la privatización?”. *Palabras al margen* 17 (octubre 2013). <http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/universidad-nacional-de-colombia-camino-a-la-privatizacion>
- Semana*. 2015. “Verónica Jiménez Flórez, la defensora de Uribe en la Universidad Libre”. *Semana* (marzo 2015). <http://www.reconciliacioncolombia.com/historias/detalle/679>
- Sistema Universitario Estatal (SUE). 2012. *Desfinanciamiento de la educación superior en Colombia. La realidad de la crisis en el sistema de financiación de las universidades estatales*. Bogotá: Consejo Nacional de Rectores Sistema Universitario Estatal.
- Suárez, Hernán, Alberto Valencia y Estanislao Zuleta. 2001. *Educación y democracia: un campo de combate*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.
- Unesco. 2011. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Resumen*. París: Ediciones Unesco.
- Varney, Howard y Eduardo González. 2013. *En búsqueda de la verdad. Elementos para la creación de una comisión de la verdad eficaz*. Brasilia: Comisión de Amnistía del Ministerio de Justicia de Brasil; Nueva York: Centro Internacional para la Justicia Transicional.
- Verdad Abierta, 2015. “No hay que tenerle miedo a una comisión de la verdad”: Carlos Beristain (mayo 2015). <http://www.verdadabierta.com/procesos-de-paz/farc/5742-no-hay-que-tenerle-miedo-a-una-comision-de-la-verdad-carlos-beristain>

Leyes

- Congreso de la República de Colombia. 1991. Constitución Política de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. 8 de febrero de 1994. Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario oficial 41214.
- Congreso de la República de Colombia. Gobierno Nacional. 25 de julio de 2005. Ley 975 de 2005. “Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley”. Diario oficial 45980.
- Congreso de la República de Colombia. 10 de junio de 2011. Ley 1448. “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”. Diario oficial 48096.
- Congreso de la República de Colombia. 31 de julio de 2012. Acto legislativo n.º 01. “Por medio del cual se establecen instrumentos jurídicos de justicia transicional en el marco del artículo 22 de la constitución política y se dictan otras disposiciones”.
- Congreso de la República de Colombia. Gobierno Nacional. 9 de junio de 2015. Ley 1753. “Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país””. Diario oficial 49538.
- Ministerio del Interior. 7 de octubre de 2014. Decreto 1953. “Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política”. Diario oficial 49257.