



Foto: Sossa, D. (2019). *Maestro Itinerante*. Grupo territorial Valle del Cauca. ARN-UNAD.

TESIS DOCTORAL

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES EN ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO Y LAS FARC EP EN COLOMBIA (2012 - 2019).

Director

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

Autor

MARTHA VIVIANA VARGAS GALINDO

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



800 AÑOS

**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**

1218 - 2018

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

TESIS DOCTORAL

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES EN ESCENARIOS DEL
PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO Y LAS FARC-EP EN COLOMBIA
(2012 - 2019)**

Director

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

Autor

MARTHA VIVIANA VARGAS GALINDO

Salamanca - España

2022

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES EN ESCENARIOS DEL
PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO Y LAS FARC-EP EN COLOMBIA
(2012 - 2019)**

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

Director de Tesis

MARTHA VIVIANA VARGAS GALINDO

Autor

Salamanca -España

2022

DEDICATORIA

A Alejita, mi Luna, razón de mi tiempo, cómplice de persistencias y resistencias.

A mis padres, mi todo, mi soporte, el amor fecundo.

A Richie e Ivanna, inspiración y semilla.

A mi compañero de vida en clave de presente, amor que permanece y florece.

A mi familia, amigas y amigos, pulsión de vida.

A todas y todos los que sueñan y caminan la utopía de una Colombia en paz.

AGRADECIMIENTOS

Hablar de autoría de este proyecto sería negar toda la influencia que ha tenido de otras y otros, por lo que hago uso de la gratitud que, parafraseando a Gioconda Belli, es como la solidaridad, la ternura de los pueblos.

Agradezco a mi mamá, quien me inspiró la vocación por la docencia y la educación como camino. A mi familia, por su paciencia y el valor de los momentos de ausencia y sacrificio.

Al Doctor José María Hernández Díaz, mi asesor de Tesis y Director del Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, por abrir la *paideia* para este ejercicio de largo aliento, pero, sobre todo, por creer en su valía y posibilidad.

A mis amigos, amigas, coequiperos... a Migue, Nélide, Darío, Brayan, Stefany, July, Pablo, Carlos, Leonor, Williams, Alejandra, Derly, Daniel, Gerardo, Clarita, Julialba.

A mis compañeros y maestros de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, sus líderes, el Dr. Jaime Leal, la Dra. Constanza Abadía, profesores y estudiantes, por permitirme materializar una vida dedicada a la educación, que siempre me ha llamado desde las entrañas.

A las instituciones y los rostros que les dan vida, por sus testimonios, disposición y apuesta colectiva. A mi UNAD, y los profesores Diana Sossa, Paola Hincapié, Karen Rubio, Magda Amado, July Silva, Juan Gerardo Calderón y Adriana Guarnizo; a los estudiantes y firmantes de paz Victoria Sandino Simanca y Jorge Suárez; a FUCEPAZ en cabeza de su directora, Sandra Isaza, a Nayibe Pérez Paiva y el equipo del Consejo Noruego para Refugiados; al Ministerio de Educación Nacional y sus funcionarias Clara Agudelo y Maricel Cabrera; a la Agencia para la Reincorporación y la Normalización - ARN y sus funcionarios Andrés Echavarría, Andrés Ponce y Carolina Cetina.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
Antecedentes	17
Justificación	22
Problema de investigación	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos	24
Marco teórico.....	25
La emancipación como principio de los procesos educativos.	26
Construcción de paz: conflicto, transformación de los conflictos y educación para la paz.	27
La construcción de paz en sociedades inmersas en conflictos armados internos.	34
Modelos y estrategias educativas para la reconciliación.	37
Aspectos metodológicos	40
Revisión documental.....	40
Fuentes primarias	41
Fuentes bibliográficas.....	41
Análisis estadístico descriptivo.....	41
Historia oral.....	52
Estructura de la tesis.....	54
CAPÍTULO I - LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	57
1.1 Corrientes históricas de Educación para la Paz	58
1.1.1 Escuela Nueva.	60
1.1.2 ONU y UNESCO.....	61
1.1.3 Noviolencia.	62
1.1.4 Investigación para la Paz.	63
1.1.5 La educación popular.	65
1.1.6 Cultura de Paz y Agenda 2030: Presente de la Educación para la Paz.	71
1.1.7 Transversalidad en la educación para la paz: retos y desafíos.	75
1.2 Estructura y componentes de la Educación para la Paz.	78

1.2.1 Paradigmas de la Educación para la Paz.	78
1.3 Acciones y enfoques pedagógicos en la Educación para la Paz.	80
1.3.1 Culturalista.....	80
1.3.2 Curricular.	82
1.3.3 Liberacionista o crítico.	82
1.3.4 Pragmático.....	83
1.4 Didácticas de la Educación para la Paz	83
1.4.1 Enfoque constructivista.....	84
1.4.2 Enfoque histórico-conceptual o de didáctica de la historia.	84
1.4.3 Enfoque socioafectivo o de las emociones para la paz.	85
CAPÍTULO II - EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN PROCESOS DE PAZ EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX	
.....	86
2.1 Experiencias a nivel mundial y latinoamericano.....	86
2.2 Experiencias en Colombia	87
2.2.1 La conformación de las guerrillas colombianas.	88
2.2.2 Acuerdos de paz en Colombia.....	94
2.2.2.1 Acuerdo de paz con el Ejército Popular de Liberación (EPL).	95
2.2.2.2 Acuerdo de paz con el M-19.....	96
2.2.2.3 Acuerdo de paz con el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL).	97
2.2.2.4 Acuerdo con el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT).....	98
2.2.3 La implementación de programas educativos en los Acuerdos de Paz.	99
2.2.3.1 Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación.	99
2.2.3.2 Programa de pregrado de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos (EPYRC) de la Universidad del Valle.	102
2.2.3.3 El tema educativo en el proceso de desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).....	103
CAPÍTULO III - LA EDUCACIÓN COMO PARTE DE LOS DIÁLOGOS Y DEL ACUERDO DE PAZ EN COLOMBIA	
.....	105
3.1 Antes de la conformación de los puntos de negociación	105
3.2 Discusión de los puntos de negociación.....	114
3.2.1 FARC-EP.	114

3.2.1.1	Estímulo a la formación técnica y tecnológica de los jóvenes.	115
3.2.1.2	Estímulo a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico.	116
3.2.1.3	Programa especial de investigación socioeconómica y censo rural y agrario.	116
3.2.1.4	Estímulo a la investigación-acción participativa de las comunidades rurales.....	117
3.2.1.5	Protección y fortalecimiento del conocimiento y los saberes ancestrales y propios.	117
3.2.1.6	Programas de educación formal y no formal	117
3.2.2	Gobierno.....	120
3.2.2.1	Cátedra de la Paz como propuesta antecedente al proceso de paz.	120
3.3	Acuerdo final	122
3.4	La educación tras la firma de los Acuerdos de paz: autonomía fariana e implementación temprana.	126
3.4.1	Implementación temprana de la educación en los Acuerdos de paz.	127
3.4.2	Cronograma del modelo educativo flexible.	131
3.4.3	Autogestión fariana en la implementación educativa.	138
3.5	Balance de la educación en la implementación temprana.	140
3.5.1	Educación rural.....	140
3.5.2	Cultura democrática.	140
CAPÍTULO IV - BASES E IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES PARA ADULTOS EN EL PRE Y POSACUERDO DE PAZ EN COLOMBIA		143
4.1	Modelos de Educación Flexible en Colombia. Marco normativo y de implementación.	144
4.2	Estrategias educativas flexibles: una respuesta de implementación en el marco del posacuerdo.	146
4.2.1	Modelos alternativos en territorio.	147
4.2.1.1	A crecer.	147
4.2.1.2	Transformemos para adultos.	150
4.2.1.3	Modelo Cafam.	153
4.2.1.4	Modelo de Formación para la Reintegración.	155
4.3	Algunas experiencias de Cátedra de Paz en el posacuerdo en Colombia.....	157
4.3.1	Principales elementos de la Cátedra para la Paz	159
4.3.2	Enfoques de la Cátedra para la Paz.	160
CAPÍTULO V - ESTRATEGIAS PARA UN MODELO EDUCATIVO FLEXIBLE PARA LA PAZ EN COLOMBIA ..		162
5.1	Consideraciones iniciales: los retos.....	162

5.2 Implementación del Modelo Educativo Flexible en la UNAD.	168
5.2.1 Proceso de formación con población indultada.	173
5.2.2 Estrategia Arando la Educación.....	178
5.2.3 Estrategia Maestro Itinerante.....	185
CAPÍTULO VI - RESULTADOS	192
6.1 Desde el abordaje documental.....	193
6.2 Desde el análisis descriptivo	200
6.3 Desde la historia oral.....	204
CONCLUSIONES	208
BIBLIOGRAFÍA	208
ANEXOS	238

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Resumen estado de la implementación mes a mes, 2016 – 2019.	18
Figura 2. Planes nacionales para la reforma rural integral.	19
Figura 3. El triángulo del conflicto	29
Figura 4. Triángulo de la transformación de conflictos	34
Figura 5. Lugares de aplicación de la encuesta y ubicación de los ETCR.	44
Figura 6. Distribución de los encuestados según sexo.	45
Figura 7. Distribución de los encuestados según estado civil.	45
Figura 8. Distribución de los encuestados según su último rango en las FARC-EP.....	46
Figura 9. Distribución de los encuestados según tiempo de permanencia en las FARC-EP.	47
Figura 10. Distribución de los encuestados según nivel de escolaridad.	48
Figura 11. Distribución de los encuestados según experiencia laboral antes de las FARC-EP.....	48
Figura 12. Frecuencia de preguntas de percepción en la categoría educación.	50
Figura 13. La violencia como método para regular conflictos.	77
Figura 14. Características del MEF, basado en documento del MEN (2010).	146
Figura 15. Áreas temáticas Modelo <i>A Crecer</i>	150
Figura 16. Características del MEF <i>Transformemos</i>	153
Figura 17. Características del MEF CAFAM.	155
Figura 18. Ejes que sustentan el componente pedagógico-didáctico del MEF UNAD.	164
Figura 19. Propuesta de proyectos transversales MEF UNAD.	167
Figura 20. Mapa de centros de la UNAD (2017).	168
Figura 21. Estrategias de Educación Flexible con implementación de MEF UNAD.	172
Figura 22. Actores partícipes en la estructuración e implementación de la propuesta para población indultada en el marco del Acuerdo de paz.	174
Figura 23. Medios y mediaciones para el acompañamiento sincrónico y asincrónico de la estrategia para atención a población indultada.	175
Figura 24. Mapa por departamentos de la implementación de la estrategia con población indultada (2016-2017).	176
Figura 25. Portada del libro <i>Cancharinas, magia, fútbol y pocimas de amor</i>	177

Figura 26. Mapa de implementación MEF UNAD en los ETCR por departamento del Proyecto “Arando la Educación” (2017-2019).....	180
Figura 27. Estrategias generales MEF UNAD para la implementación del Proyecto “Arando la Educación”.	182
Figura 28. Imágenes de las portadas de la <i>Guía de Alfabetización</i> y la <i>Cartilla de Ciclo I</i> del proyecto “Arando la Educación” MEF UNAD.	184
Figura 29. Mapa de implementación de la estrategia “Maestro Itinerante” por grupos territoriales en el año 2019.	187
Figura 30. Ruta metodológica para la construcción e implementación de la propuesta de atención a población diversa en el marco del Proyecto “Maestro Itinerante”.	188
Figura 31. Logo del programa radial de “Maestro Itinerante”.	189
Figura 32. Capturas de pantalla de las cápsulas elaboradas para el convenio “Maestro Itinerante”.	189
Figura 33. <i>Guía del tutor</i> . Sistema Nacional de Educación Permanente.	197
Figura 34. Ejemplo de formato de diario de campo.	197
Figura 35. Censo de 10.015 excombatientes de las FARC-EP.	198
Figura 36. Relación recurrente del proceso educativo con los puntos del Acuerdo.	199
Figura 37. Beneficiarios de proyectos educativos a través de MEF en la implementación temprana (2016-2019).	203
Figura 38. Wordcloud sobre el impacto en los actores de estas experiencias educativas.....	206

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Resumen descriptivo del enfoque de educación.	49
Tabla 2. Olas de la Educación para la Paz.....	59

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Formato encuesta de percepción para excombatientes respecto de la implementación de los acuerdos suscritos entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP.

Anexo 2. Análisis estadístico encuesta de percepción.

Anexo 3. Formato entrevista semiestructurada grupo de interés 1.

Anexo 4. Formato entrevista semiestructurada grupo de interés 2.

Anexo 5. Consentimiento informado entrevista semiestructurada Clara Agudelo.

Anexo 6. Consentimiento informado entrevista semiestructurada Nayibe Pérez.

Anexo 7. Consentimiento informado entrevista semiestructurada Jorge Suárez.

Anexo 8. Consentimiento informado entrevista semiestructurada Sandra Isaza.

Anexo 9. Consentimiento informado entrevista semiestructurada Victoria Sandino.

Anexo 10. Consentimiento informado entrevista semiestructurada Andrés Mauricio Ponce Correa.

Anexo 11. Consentimiento informado entrevista semiestructurada Laura Jiménez.

Anexo 12. Consentimiento informado Adriana Guarnizo Latorre.

Anexo 13. Consentimiento informado July Lizeth Silva Zamora

Anexo 14. Consentimiento informado Juan Gerardo Calderón García.

Anexo 15. Consentimiento informado Paola Hincapié.

Anexo 16. Consentimiento informado Magda Amado.

Anexo 17. Consentimiento informado Diana Carolina Sosa Montaña.

INTRODUCCIÓN

Cada vez que llega un tiempo nuevo, el horizonte de sentido cambia, el filósofo colombiano Daniel Herrera Restrepo solía afirmar en sus clases que los problemas del hombre no tienen solución sino historia; así, el análisis de los hechos históricos es heterogéneo y son discontinuas las relaciones entre sus diversos elementos.

Pareciera un lugar común que el conflicto ha estado presente siempre en la historia de las civilizaciones, la máxima marxista de la guerra como partera de la historia así lo ratifica. En el pasado reciente se pueden identificar conflictos armados, tanto internos como externos, en varias de las naciones que componen la globalidad; en algunos de estos escenarios y desde la certeza de que la guerra genera siempre más personas malas de las que elimina (Kant, 2005), los gobiernos han buscado el cese dialogado a los conflictos y posibilidades de mejor porvenir para los implicados, pues son las víctimas y quienes han vivido la guerra en carne propia los más cercanos a la defensa de la vida por todos los medios.

Ahora bien, los procesos de cese al conflicto no todas las veces derivan en mejores condiciones de vida para las comunidades, pues si bien los acuerdos de paz en muchas ocasiones han derivado en exitosos procesos de reincorporación, esta no es una regla general, en cualquiera de los casos se ha evidenciado que la educación cumple un papel fundamental para la reconciliación y en la reconstrucción del tejido social (Márquez, 2013). Experiencias como las de Bosnia y Herzegovina y El Salvador, por ejemplo, muestran procesos donde se ha logrado mantener la paz por un periodo prolongado y se ha visto cómo la educación juega un papel fundamental en procesos de posconflicto, ya que no solo es una garantía de protección para niños, sino también para la comunidad que se encuentra involucrada; la educación protege de modo físico, psicológico y cognitivo y se convierte en una apuesta de vida.

El caso de Colombia es particular, en este país, desde la época republicana, el conflicto armado es inseparable del conflicto social, y se configura como multicausal. Según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, el 16,8% de los campesinos que habitan las zonas rurales no saben leer ni escribir; el 18,7%, por su parte, no cuenta con ningún

nivel educativo formal, y solo el 9,9% cuenta con educación básica secundaria (DANE, 2018); de esto se deduce que la historia de Colombia está marcada por las desigualdades y las brechas, realidad que hace eco en la educación, donde las ofertas insuficientes, especialmente para los sectores rurales, se amalgaman con el conflicto armado y la guerra contra el narcotráfico, como causas etiológicas de la situación país.

El proceso de paz en Colombia, entre los años 2012 y 2016, produjo un documento final del Acuerdo, fruto de las negociaciones realizadas entre el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -Ejército del Pueblo- FARC-EP. Dentro de los varios aspectos que se acordaron, la educación se planteó como una de las primeras acciones de reincorporación, no solo de los excombatientes y sus grupos familiares, sino también de las comunidades aledañas a los principales lugares de conflicto. De ahí que revisar el fenómeno del posconflicto en Colombia implica una mirada a la educación y a sus problemáticas emergentes.

Temas como la cobertura, la educación rural, los nuevos modelos flexibles y las garantías de gratuidad son abordados en los Planes Nacionales para la Reforma Rural; además, en las Garantías de Reconciliación se evidencia la necesidad de formación y apropiación del Acuerdo, focalizada en la participación política y social. Dentro del documento final del Acuerdo (punto 3.1.4.1) es claro el planteamiento sobre la necesidad de implementar programas de educación en los diferentes niveles de formación, para realizar un proceso de reincorporación a la vida civil (Presidencia de la República, 2016).

En el caso de Colombia, las condiciones de la firma del Acuerdo y su implementación han estado permeadas por un sinnúmero de factores de ruptura y transgresión. No obstante lo anterior, el paso que se ha dado respecto a la educación es trascendental para disminuir las brechas sociales. En efecto, se evidencia que todo conflicto armado frena el progreso en políticas públicas de una nación. Por otro lado, varios estudios discuten cómo el conflicto agrava las desigualdades en la educación a nivel subnacional (Omoeva, Hatch & Moussa, 2016). Prestar atención a esta realidad permite entender cómo todos los aspectos del desarrollo de una nación, a nivel económico, político, cultural, científico, académico y social, están sujetos a una educación pertinente, participativa y de calidad (Valencia, 2015). De ahí la relevancia y la

urgencia de precisar que el involucrar a todos los actores del conflicto desde una educación inclusiva ayuda a acercar los extremos, para así introducir a la comunidad en procesos de formación necesarios que propendan por la reconciliación.

En censo realizado por la Universidad Nacional de Colombia - UNAL, con el apoyo del Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, mostró en el año 2017 que, de 10.015 reincorporados, el 90 % sabía leer y escribir, el 57% había cursado básica primaria, el 21% básica secundaria, el 8 % media vocacional, el 3% educación superior y el 11 % no tenía educación formal (Revista *Semana*, 2017; UNAL, 2017). Además, dicho censo reveló que el origen de las personas encuestadas era diverso: el 66% era rural, 19% urbano y 15% mixto, mientras que el 18% eran indígenas (UNAL, 2017).

Pese a los declives emergentes en la implementación temprana de los Acuerdos de Paz, el interés está, entre otras, en centrar el análisis en los logros alcanzados y propender por una sistematización que desde el escenario educativo derive en propuestas contundentes que desde la educación trasciendan las relaciones de poder. En este proceso, la cooperación internacional ha jugado un papel clave, apoyando la transformación institucional necesaria para la reintegración de excombatientes y algunos programas puntuales que benefician a víctimas del conflicto.

Desde el universo de la investigación del Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, del grupo de investigación *Helmantica Paideia*, este proyecto se sitúa en la línea de Historia de la Pedagogía bajo el presupuesto epistémico de la evidente “necesidad de recuperar con criterios actualizados la investigación histórico-pedagógica, la historia de la pedagogía como ciencia, y las de sus principales exponentes y cultivadores” (HelmanticaPaideia, 2021).

Esta investigación abarca el periodo comprendido entre el 2012, con el proceso de negociación, firma de los Acuerdos de Paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, y el 2019, con los procesos de implementación temprana. Así, el presente trabajo propone analizar las estrategias pedagógicas y los modelos educativos flexibles implementados en los escenarios del Proceso de Paz entre el gobierno y las FARC-EP en Colombia (2012-2019).

Antecedentes

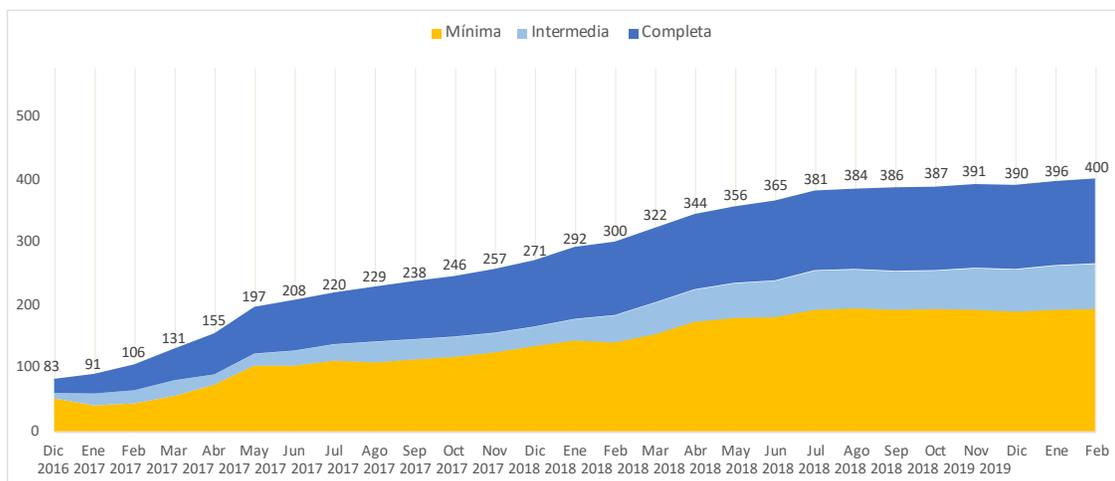
Aproximarse al fenómeno de la paz en Colombia plantea desde el comienzo varias dificultades, entre otras, debido a la diversidad de posturas que de este análisis se derivan. De esta manera, se hace necesario establecer desde el principio categorías que nos permitan ubicar el estudio y análisis en un escenario histórico, social y político determinado.

La educación para la paz es un lugar común en investigaciones educativas en Colombia, sobre todo después de 2015 cuando el Decreto 1038 reglamenta la Cátedra de la Paz y la hace obligatoria en los Proyectos Educativos Institucionales - PEI de educación básica y media. Previo a esto, hace 27 años se celebra la *Semana por la paz* como un escenario de reflexión frente a la no violencia en contextos educativos. Sin embargo, la educación en estricto sentido no fue abordada como uno de los puntos centrales del Acuerdo con las FARC-EP, lo que ha generado dificultades en la asignación de recursos y en la focalización de proyectos en dicha ruta, pues su participación está incluida en el punto de Planes Nacionales para la Reforma Rural Integral, subproyecto Desarrollo Social Rural: Educación (Gobierno Nacional Colombia & FARC-EP, 2016).

Según un informe del Instituto Kroc a febrero de 2019, el estado de implementación de los Acuerdos es positivo en relación al progreso, tal como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1. Resumen estado de la implementación mes a mes, 2016 – 2019.

Resumen estado de la implementación mes a mes: 1 dic 2016 – 28 feb 2019



400 de los 578 compromisos del acuerdo final han iniciado su implementación y tienen algún nivel de progreso (mínimo, intermedio o completo)

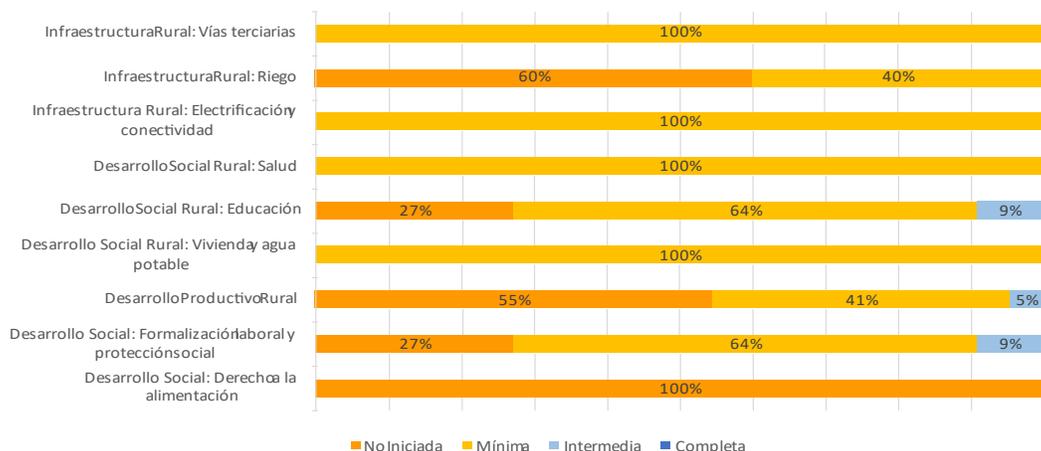
Nota: Tomado del Informe de implementación a febrero de 2019.

Fuente: Instituto Kroc, 2019.

En ese mismo marco, se destaca que la educación ha tenido una implementación mínima en relación con lo proyectado, pues sólo se evidencia un 9% de implementación intermedia, lo demás corresponde a no iniciada o mínima, siendo preponderante esta última, como se evidencia en la Figura 2.

Figura 2. Planes nacionales para la reforma rural integral.

Planes Nacionales para la Reforma Rural Integral



Nota: Tomado del Informe de implementación a febrero de 2019.

Fuente: Instituto Kroc, 2019.

Pese a este contexto, la educación se configura como un factor de reintegración y de construcción del proyecto de vida de los excombatientes, sus familias y las comunidades aledañas.

Integración y reincorporación son dos contornos de la educación, más allá de lo conceptual, que derivan en los mecanismos para mantener los vínculos sociales o reparar aquellos que han sido cortados. Dicho de otra manera, la cohesión social vincula a su propósito las acciones que desde su praxis da apertura a la integración de los sujetos con la sociedad y a los mecanismos que permiten desarrollar acciones colectivas (Schnapper, 2007).

El ejercicio de sistematización formal de estas experiencias, y sobre todo la valoración de su éxito, es incipiente. Se localizan como antecedentes relevantes las menciones que los implementadores de los Modelos Educativos Flexibles – MEF hacen sobre la población en proceso de reincorporación y reintegración, aunque no se construyen para atender las necesidades puntuales de estos. De igual manera, se encuentran sobre todo en portales virtuales y redes sociales algunas notas informativas breves sobre experiencias de educación.

En la pesquisa realizada, se ubicaron los antecedentes que en adelante se describen. Cabe aclarar que la mayoría de estos se enfocan en la educación como categoría general, y no en la implementación de Modelos Educativos Flexibles para la población adulta, universo que nos interesa para este estudio, y que además se relaciona con un elemento clave para el desarrollo de la presente tesis, y es la alfabetización como democratización del aprendizaje y como “derecho” de la persona humana como sujeto político.

“Mambrú no va a la guerra, este es otro cuento”, es una estrategia de prevención de reclutamiento y utilización de niños, niñas, adolescentes y jóvenes por los grupos al margen de la ley, organizados en barrios o corregimientos donde hace presencia la Agencia Colombiana para la Reintegración - ACR. Este ejercicio es un interesante antecedente, pues si bien no se enfocó en la población adulta, contribuyó al fortalecimiento de la capacidad protectora de las instituciones locales, las comunidades, las familias y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Mambrunovaalaguerra, 2016).

Desde la educación superior, se ubican de manera un poco más notoria acciones concretas para este ejercicio, varias de estas movilizadas desde la Mesa de Gobernabilidad y Paz del Sistema Universitario Estatal - SUE. Si bien no existe una norma o un apartado de la norma que se focalice en la educación para la paz, en el marco de procesos de paz o para la no violencia, en la ventana de análisis que abordamos se destaca la publicación del Decreto 892 de 2017, por el cual se creó un régimen transitorio para la acreditación de alta calidad de los programas académicos a nivel de pregrado que son ofrecidos en departamentos donde se localizan municipios priorizados para la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial – PDET (MEN, 2017).

Por su parte, *La Silla Vacía*, portal digital de periodismo independiente en Colombia, publicó un trabajo escrito por Jerson Ortiz (2017), titulado “Las universidades que se piensan el posconflicto en el sur”. En él se rescatan las experiencias de la Universidad Surcolombiana y de la Universidad de la Amazonía con las cátedras especiales de paz y con la inmersión de estudiantes en zonas veredales.

La revista *Rutas de formación: prácticas y experiencias* de la Escuela Nacional de Instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, publicó un artículo de reflexión sobre

las prácticas y experiencias en el marco del posconflicto. Sus autores abordan una discusión teórica-conceptual sobre los dilemas y avances del postconflicto colombiano (Sandoval & Capera, 2021).

En el año 2022 se editó el libro *Agua corriente*, con relatos de excombatientes firmantes de paz. Este texto fue el resultado de un proceso de formación en escrituras creativas, a partir de la alianza entre el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y el Instituto Caro y Cuervo¹.

Como complemento a estos trabajos, y en el marco del ejercicio de implementación temprana, sobresalen fuentes de diversa índole que constituyen elementos para sistematizar las experiencias, y que son, por supuesto, antecedentes vitales para la reconstrucción y el análisis.

Por un lado, destaca la publicación de dos libros de compilación derivados del ejercicio de alianza entre la Agencia de Reincorporación y Normalización - ARN y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. El primero, *Nunca es demasiado tarde* (Vargas, Garzón & Calderón, 2016), compila narrativas de educación en el posconflicto y algunas fotografías de la experiencia con los primeros 30 indultados en el momento previo a la firma de los acuerdos. De esta publicación, además de lo simbólico de las historias de vida y de las bitácoras de prácticas pedagógicas, vale la pena mencionar las características particulares de estos guerrilleros, con situaciones de salud, discapacidad y barreras de aprendizaje, que fueron ubicados como grupo base en el piloto educativo, donde docentes del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media de la UNAD, los acompañaban en su lugar de vivienda temporal, ubicado por el gobierno nacional. Este proyecto se convirtió en una semilla para las estrategias venideras.

La segunda publicación fue *Cancharinas, magia, fútbol y pócimas de amor: relatos de esperanza* (Vargas, Isaza & Calderón, 2018). Este texto, además de narrar un conjunto de experiencias de excombatientes, retoma un informe del coordinador y los docentes que dieron vida al acompañamiento a este grupo poblacional en el año 2017, que incluye datos, metodologías, e incluso entrega información sobre un ejercicio de alfabetización digital que se

¹ Centro de altos estudios en literatura, filología y lingüística del idioma español y de las lenguas nativas de Colombia, orientado a la investigación y a la divulgación de la cultura del libro y la lectura.

desarrolló. Este proyecto es antecedente vital para la maduración de la estrategia “Maestro Itinerante” (Rodríguez-Demorizi, 1976)², iniciada en 2018, como fruto de la alianza entre las dos instituciones antes mencionadas y que aún hoy es implementada por la UNAD a través de su Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media.

De igual modo, las publicaciones en medios de comunicación masiva y redes sociales aportan como documentos auxiliares en la reconstrucción de este pasado reciente y nos permiten encontrar elementos para su sistematización. Tal es el caso de la rueda de prensa de apertura del proyecto “Arando la Paz”³ y materiales realizados por la Fundación Colombiana de Excombatientes y Promotores de Paz - FUCEPAZ⁴.

En otros formatos, pero también desde un ejercicio de memoria, se cuenta con los programas emitidos por la Radio Universitaria “UNAD virtual”, *Súbete a Maestro Itinerante*⁵, desarrollados por los docentes del proyecto y el documental *Maestro Itinerante* (2021), producido por *Con olor a región*, programa de televisión dirigido por la UNAD, a través de su Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas.

Justificación

Al igual que en varios países de América Latina, en Colombia se han adelantado algunos ejercicios educativos a la luz de procesos de desarme. Así, en la década de 1990, el Estado colombiano firmó Acuerdos de Paz con el Movimiento 19 de Abril - M-19, el Ejército Popular de Liberación - EPL, el Movimiento Armado Quintín Lame y otros grupos. En este proceso se ofrecieron programas de capacitación y educación y un programa de validación de bachillerato

² La estrategia “Maestro Itinerante” tiene como inspiración al prócer cubano José Martí, quien sobre los *maestros ambulantes* proponía que hombres ilustrados y de buena voluntad emprendiesen una cruzada cultural por los campos de América (Rodríguez-Demorizi, 1975).

³ “Arando la Paz” es un programa para promover y enseñar la paz. Se lanza el programa educativo para integrantes de las FARC-EP y habitantes de las regiones aledañas a las zonas veredales. https://youtu.be/6agBcKA_MqY.

⁴ Video realizado por miembros de FUCEPAZ sobre algunas experiencias del proyecto “Arando la educación”, durante su implementación inicial en territorios. 20 nov 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=s4W5tUe-oZo>.

⁵ El programa de radio “Maestro itinerante” hace parte de la parrilla de la radio universitaria, Radio UNAD virtual, se basa en experiencias de la comunidad del proyecto homónimo, que surge como una estrategia diseñada en alianza entre el Sistema Nacional de Educación Permanente de la UNAD y la ARN, para llevar la educación hasta la puerta de la casa y trabajo con población vulnerable con mayor presencia en la región. <https://ruv.unad.edu.co/index.php/academica/maestro-itinerante>.

con énfasis en resolución pacífica de conflictos (Villarraga-Sarmiento, 2013). En este marco, en ejercicios de reintegración para desmovilizados, la Agencia para la Reincorporación y la Normalización - ARN adelantó procesos de alfabetización y educación para el trabajo y el desarrollo humano de conjunto con instituciones de educación formal y no formal.

No obstante, las acciones que por la educación se han emprendido en el marco particular del proceso de paz con las FARC-EP son únicas, porque de la misma manera en que se empezó a negociar en medio del fuego cruzado, se construyó un modelo de educación tejido a varias manos por sus mismos protagonistas.

De esa manera, un sinnúmero de voces aún silenciadas o desfiguradas por el discurso dominante, a través de escenarios de formación pedagógica comunitaria, popular y social, han ido cambiando el panorama de la educación en Colombia y han visibilizado la necesidad de construcción de nuevas y pertinentes políticas públicas que respondan a la realidad más allá de una coyuntura.

“Paz sí, pero no así” fue la consigna que, tal y como lo menciona Kaltschmitt (2016), puso de manifiesto las inconformidades políticas en torno al Acuerdo de Paz de 2016. De igual manera, un matiz importante en esta situación es resaltado por Basset (2018), al referir que la indignación por un proceso que evitara el castigo de los guerrilleros condujo al desprecio de todo un proyecto de paz, sin que existiera otra opción a la mano (p. 263). En este escenario, se vislumbraron otras necesidades que trascendieron la de la formación de excombatientes y pensaron la educación, desde otros elementos vinculantes que subyacen al “somos” que compartimos los colombianos.

Esta investigación aborda un elemento como el de la educación, en tanto búsqueda de sentido, y la pedagogía como acción que se traduce en perdurar. Palacios (2020) referencia el documento de la OEA, “Educación para la paz en el hemisferio”, y resalta la imperante necesidad de una educación para la paz, que sea capaz de resolver la encrucijada de la búsqueda de paz como algo opuesto a la búsqueda de seguridad.

La paz es entonces una experiencia mucho más amplia que el cese al fuego de las guerras o de su no aparición en la vida de las naciones. La paz está referida a las condiciones estructurales en las cuales las sociedades pueden vivir en la justicia, la

equidad y la erradicación de todas las formas de discriminación, de opresión y de violencia (OEA, 1999).

Se hace vital y significativo entonces, analizar las experiencias educativas desarrolladas durante el proceso de paz entre el gobierno y las FARC-EP, que hasta el momento no han sido sistematizadas, por lo menos en conjunto, en ningún trabajo de investigación.

Pregunta de investigación

Colombia ha sido por décadas un país en conflicto. La presente investigación se enmarca en la educación como una de las acciones de reincorporación, reparación y reconciliación imperativas para desarrollar habilidades, fomentar la corresponsabilidad de los actores externos en aras de transformar, con un sentido ético, las condiciones propicias para una paz estable y duradera en la nación desde el desarrollo de competencias ciudadanas, éticas y humanas.

Así pues, la pregunta de esta investigación es: ***¿Cuáles fueron las estrategias pedagógicas y los Modelos Educativos Flexibles implementados en los escenarios del proceso de paz entre el gobierno y las FARC-EP en Colombia (2012-2019)?***

Objetivo general

Reconstruir históricamente la configuración de experiencias educativas y su comprensión, en las trayectorias de implementación de estrategias y Modelos Educativos Flexibles, en el marco del proceso de paz entre el Gobierno y las FARC-EP, en Colombia. (2012-2019).

Objetivos específicos

Conceptualizar la Educación para la Paz como marco de referencia en el contexto colombiano.

Identificar las experiencias educativas en procesos de paz a nivel mundial, latinoamericano, y especialmente en Colombia.

Exponer el papel de la educación en el marco del proceso de paz entre el gobierno y las FARC-EP en Colombia (2012-2019).

Describir la implementación de estrategias y Modelos Educativos Flexibles en Colombia en el marco del proceso de paz entre el gobierno y las FARC-EP (2012-2019).

Marco teórico

Esta investigación parte del paradigma socio-crítico, que entiende como propósito científico la transformación de las realidades sociales. Además, establece un carácter autorreflexivo, en el que el conocimiento se construye de forma participativa, en la medida en que los sujetos interactúan y plasman sus intereses en el campo social, en búsqueda de la emancipación humana.

Su posición ontológica concibe comprender la realidad como una construcción intersubjetiva dentro de unos marcos referenciales. Epistemológicamente, asume una posición crítica y una acción transformadora frente a la realidad. Metodológicamente, promueve procesos participativos, en donde se construye colectivamente, haciendo uso de instrumentos de investigación simplificados (Alvarado & García, 2008).

En este sentido, emerge la emancipación humana como propósito de la investigación socio-crítica, en donde la autonomía racional y liberadora del ser humano se consigue a través de la autorreflexión de los sujetos individuales y colectivos para la participación y la transformación de las estructuras sociales. Dicha autorreflexión implica establecer procesos educativos en los que la crítica se establece como base para construir y reconstruir la teoría y la práctica.

Frente al ámbito educativo, el paradigma socio-crítico muestra como característica la comprensión de una visión dialéctica y general de la educación y la búsqueda consensuada de una visión democrática del conocimiento y de las pedagogías implicadas (Alvarado & García, 2008). En este sentido, el conocimiento en el ámbito educativo desde el paradigma aquí

abordado, se asume como una construcción colectiva de intereses en torno a las necesidades configuradas por las condiciones históricas y sociales.

La emancipación como principio de los procesos educativos.

La búsqueda de la liberación de la subordinación proviene de una búsqueda ontológica del ser por la transformación de sus condiciones subjetivas (intelectuales) y objetivas (relaciones de poder) para la realización de utopías que lleven a un proceso inacabado de completitud. En este caso:

Es en el ser inacabado, que se reconoce a sí mismo como tal, que se fundamenta la educación como proceso permanente. Mujeres y hombres se tornan educables en la medida en que se reconocen inacabados. No es la educación lo que hace a las mujeres y los hombres educables, es la conciencia que tienen de ser seres inacabados lo que genera su educabilidad (Freire, 1997, p. 64).

En un primer momento, se concibe una educación que emancipa, subjetiva o intelectualmente, en cuanto a que diferencia las relaciones entre inteligencia y voluntad como “al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad” (Rancière, 2003, p. 12). En este primer momento, la emancipación se entiende como un asunto de identidad que logra “configurarse como una experiencia de desconexión, como un salirse de los modos ordinarios de experiencia sensorial, y de esta forma cambiar los marcos sensibles de la existencia” (Vargas-Galindo, 2017, pp. 3-4).

En un segundo momento, la búsqueda de conciencia implica la transformación de las condiciones que limitan la emancipación subjetiva. Allí, se entiende la educación como un proceso permanente en el que, para Freire (1997), supone dos significados en los procesos individuales y colectivos: a) como alienación, dominación y por ende como instrumento de opresión, y b) como proceso liberador que parte de la transformación de las condiciones existentes que establecen las estructuras violentas de opresión.

Así, se asume un sentido popular de la educación, en el cual “nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 1982, p. 10). Es en la acción-teorización-acción como relación dialógica en

donde los sujetos se transforman en la medida que transforman las condiciones objetivas de existencia, y viceversa. Es en últimas, un proceso autónomo, es decir, un proceso en donde el aprendizaje se hace por sí mismo/a, pero en donde la sociedad se educa en su conjunto. Educación que se vuelve autónoma, en la medida en que les permite a los sujetos adquirir conciencia de la elección que toman y se responsabilizan por las emergencias de las decisiones o posturas que asumen.

En este proceso, el diálogo se convierte en un dispositivo necesario para la emancipación en sus distintos momentos. El diálogo expresa en un primer momento la voluntad de un sujeto, pero a su vez expresa una enunciación crítica de la realidad. Es solo allí donde puede ejercerse un proceso de autorreflexión colectiva en el que se interpela la acción y la idea, y se establecen voluntades colectivas para la transformación de la realidad. Proceso de interpelación que significa la expresión mínima del conflicto, por lo que el diálogo establece la transformación de los conflictos hacia formas que logren la emancipación subjetiva.

Construcción de paz: conflicto, transformación de los conflictos y educación para la paz.

El conflicto a lo largo de la historia ha sido concebido como una forma presente en las relaciones humanas. Así, de acuerdo con la Fundación para la Cooperación Synergia (2011), “es importante incluir el conocimiento sobre el contexto y tomar medidas para no potenciar los conflictos existentes y/o generar conflictos nuevos, y tampoco provocar mayor violencia. Por ejemplo, al dar más poder o legitimidad a quienes ejercen la violencia”, esta prevención viene comandada desde las estrategias que se puedan proponer desde los espacios educativos, sociales y culturales, enfocados de manera específica en la construcción de paz para vislumbrar el camino de un cambio de y en la sociedad.

Así, de acuerdo con Fisher (2000), el conflicto se define como el proceso de diferencias, incompatibilidades o contradicciones inmersas en una relación entre actores, que pueden ser individuales, conflictos interpersonales o colectivos, conflictos comunitarios, institucionales, organizacionales, interculturales, entre otros.

En esta medida:

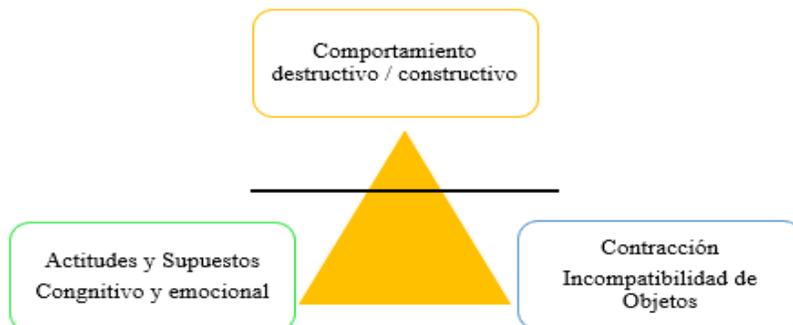
Todas las relaciones humanas, relaciones sociales, relaciones económicas y relaciones de poder experimentan crecimiento, cambio y conflicto. Los conflictos surgen del desequilibrio en estas relaciones como: diferencias de status social, diferencias en bienestar o acceso a recursos y diferencias en el acceso al poder, generando problemas como discriminación, desempleo, pobreza, opresión. Cada nivel conecta con el otro, y conforma una cadena de fuerzas potencialmente poderosa que puede llevar o al cambio social constructivo, o hacia la violencia destructiva (Fisher, 2000, p. 4).

De este modo, es importante identificar que el conflicto tiene enfoques diferenciales que están previstos por diversas condiciones, como las mencionadas anteriormente por Fisher, las cuales pueden agudizar o facilitar la búsqueda de la transformación hacia la paz. Es decir, tener en cuenta que existen elementos que componen el conflicto que lo hacen particular en cada uno de los casos, los cuales se deben identificar a la hora de pensar el cómo ser abordados y solucionados desde un enfoque diferencial.

Así, la Figura 3, basada en lo postulado por Galtung (2003a), muestra tres elementos que se diferencian entre los visibles (el comportamiento, lo que hacen y dicen) y los invisibles (la contradicción -el motivo y las actitudes/los supuestos- lo que sienten y piensan). Es importante tener en cuenta que, en un conflicto no todo siempre es visible y que hay un componente importante para considerar: las actitudes y supuestos, que tienen que ver con la subjetividad de los actores (cultura, valores, emociones, percepciones, etc.). Siendo así, el conflicto no equivale a violencia. Los conflictos no deberían prevenirse, lo que debería prevenirse es su estallido violento (p. 53).

Figura 3. El triángulo del conflicto

Conflicto = Actitud + Conducto + Contradicción



Fuente: Elaboración propia, basada en Galtung (2003a).

Para Galtung (2003b), la violencia es una manifestación de daño o abuso de poder que, al igual que los conflictos, tiene una dimensión visible y otra invisible. La violencia es siempre la expresión de un abuso de poder y se expresa en tres dimensiones interdependientes:

- **Violencia directa (visible):** es ejercida por un emisor, como acontecimiento intencionado. Es la manifestación de violencia física (maltrato infantil, abuso sexual, violencia armada, etc.).
- **Violencia estructural (invisible):** proviene de la propia estructura social. Puede observarse en las relaciones desequilibradas de poder económico, político y social (explotación, represión, desigualdad, etc.).
- **Violencia cultural (invisible):** es la que legitima las dos anteriores y se expresa a través de diferentes medios: símbolos, religión, lenguaje y medios de comunicación. En este nivel se validan, se aceptan y se reproducen los valores, relaciones y significados de los tipos de violencia anteriores (p. 57).

Por otro lado, Santos (2003) afirma que la modernidad occidental capitalista se entiende también como ejecutor de violencia, en torno a dos principios que regulan y organizan la estructura social: la desigualdad y la exclusión; así, se puede conectar con la concepción de violencia estructural existente en el modelo neoliberal:

La desigualdad y la exclusión hacen referencia a un conjunto de procesos sociales, económicos y políticos asimétricos, en virtud de los cuales determinadas personas y grupos sociales subalternos se ven abocados a un estado de vulnerabilidad, inferiorización, invisibilidad social, dependencia, marginalidad y deshumanización. Dicho en otros términos, los afectados se ven privados parcial o totalmente del ejercicio efectivo de la ciudadanía (Aguiló, 2008, p. 3).

De esa manera, la desigualdad es para Santos (2003) un fenómeno socioeconómico, mientras la exclusión es un fenómeno de carácter cultural y social, “un proceso histórico a través del cual una cultura, por medio de un discurso de verdad, crea una prohibición y la rechaza” (p. 196).

En contraposición, el objetivo primordial de la construcción de paz es prevenir que se gestionen los conflictos de manera violenta, y se propone para esto reforzar los mecanismos, procesos y estructuras para su transformación, con la cual se contribuye a la solución pacífica y constructiva de los mismos (Conflict Sensibility Consortium, 2004).

De igual modo, la construcción de paz se puede entender como un proceso de largo plazo en el que coexisten múltiples esfuerzos, actividades y estructuras para reducir y terminar con la violencia. Por esta razón, la Escola de Cultura de Pau (2004) expone que la construcción de paz es un conjunto de planteamientos encaminados a convertir los conflictos violentos en relaciones más pacíficas y sostenibles.

Siendo así, en la construcción de paz se trabajan estrategias para la prevención de conflictos y violencias desde y para la sociedad, que facilitan el manejo de las distintas variables y particularidades que se dan en un conflicto.

Para Galtung (2003a), la paz es tanto la ausencia/reducción de todo tipo de violencia, como la transformación creativa y no violenta de conflictos. Estos dos principios le dan sentido a los dos niveles que son inseparables: paz negativa, como la superación de las formas de violencia directa; y paz positiva, como la transformación creativa y no violenta de los conflictos y la superación de las dimensiones estructurales y culturales de la violencia (p. 58).

Así, la paz se concibe como la construcción de un proceso de emancipación, de liberación frente a las estructuras de opresión, que conlleva al entendimiento de las causas y orígenes de los conflictos.

Por esto, la cultura de paz es definida por la Organización de las Naciones Unidas - ONU como:

un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: a) el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; b) el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional; c) el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; d) el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; e) los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; f) el respeto y la promoción del derecho al desarrollo; g) el respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; h) el respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; i) la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz (1999, pp. 3-4).

Otra definición de cultura de paz es la que emerge de la Educación Popular colombiana que señala:

Es promover cambios positivos en la educación en valores y habilidades que ayuden a enfrentar los conflictos de una forma más creativa y menos excluyente en los espacios de socialización y de educación ciudadana. Esto significa abrir espacios culturales de reconocimiento y el rescate del espacio público como ámbito de encuentro entre diferentes y de construcción de imaginarios colectivos; así como la

constitución del sentido de lo público como escenario de realización de lo privado (Muñoz & Meza, 2004, p. 80).

Igualmente, la educación para la paz constituye un proceso social y una práctica formativa que busca desarrollar unos conocimientos, actitudes y destrezas desde la comprensión del contexto en el que se desenvuelve, bajo los cuales es posible aprender una cultura de paz. Lo anterior, desde acciones de educación y pedagogía como las realizadas por las universidades, colegios y organizaciones sociales y comunitarias, a través de un distinto y amplio tipo de acciones que establecen cuatro dimensiones de emplazamiento: institucional, pedagógica, académica y política, mediante modalidades de educación formal y no formal (Madrigal, 2020).

Hicks (1993) y Madrigal (2020) diferencian entre educación sobre la paz y educación para la paz. La educación sobre la paz se basa en el aprendizaje cognitivo, implica una posición acrítica sobre los conflictos y el contexto en el que se generan. Se estudia y se aprende sobre la paz, pero no implica una acción ético-política hacia la consecución de la misma. Mientras que la educación para la paz implica una educación en contexto, problematizada y problematizadora, capaz de transformar en acción las situaciones de ejercicio de violencias y las condiciones que las propician o favorecen. Es una educación crítica que innova, transforma y crea nuevas condiciones.

Es así como el papel de la universidad en la configuración de un proyecto humanista emancipador adquiere relevancia, puesto que asume una posición crítica frente a la realidad social y establece ideas, proyectos y escenarios de transformación, para la configuración de una cultura que construya la paz desde sus prácticas educativas⁶.

Prácticas que favorecen la autonomía, facilitando la emancipación intelectual -aunque sin obviar las estructuras de violencia que se replican dentro de la academia- siempre y cuando

⁶ La noción general de “práctica educativa” exige que se den los requisitos siguientes:

a) Que la práctica educativa concreta sea, cada vez más, el resultado personal de la aplicación reflexiva y crítica de los resultados de la investigación y teorización pedagógica; b) que el profesional de la educación —educadores en general— esté dotado de autonomía real en su trabajo, tanto desde el punto de vista puramente epistemológico como desde un ángulo ético; c) que los profesionales de la educación en su conjunto adquieran el compromiso y la responsabilidad por autorregularse —como miembros de la profesión educativa— mediante una ética profesional adecuada (Bárcena, 1991, p. 222).

se rijan por una ética de paz en la que se configure un proceso reflexivo de la libertad y la voluntad (Roa, 2018). Estas pueden desenvolverse en un marco de adaptabilidad mayor que otras instituciones, en la medida que facilitan establecer mayor autonomía en el ejercicio de las acciones educativas y ejercer acciones investigativas que permitan superar el umbral de conciencia en torno a la gestión de los conflictos.

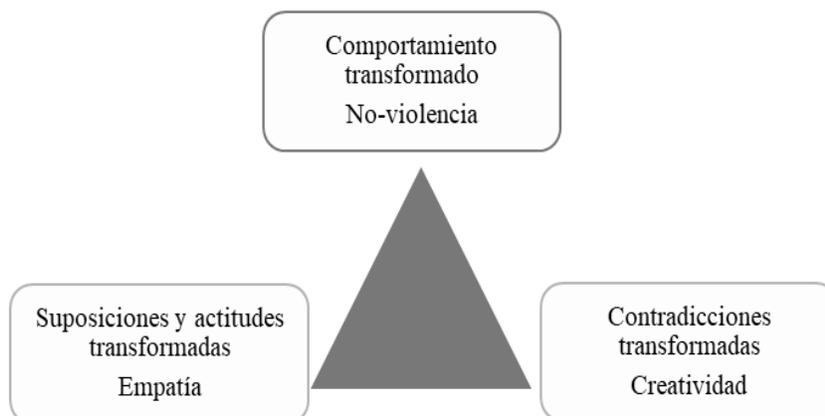
A través de la educación para la paz se busca la transformación de estos espacios de conflicto en espacios pedagógicos, desde la apuesta de prácticas de paz, en donde se tiene presente que tanto el conflicto como el cambio son naturales y están presentes de forma permanente en la vida social.

De igual manera, la transformación de conflictos presenta un enfoque que busca el desmonte gradual de los mismos, y el compromiso de buscar un cambio constructivo más allá de la solución del problema que los agudiza. Así, la visión de la transformación incluye algunos aspectos propuestos por la resolución de conflictos, pero no se limita a ellos (Lederach, 2008).

Por esto, la transformación de conflictos propone un cambio. De acuerdo con Lederach (2008), ¿cómo se da el tránsito de una cosa a otra? En este enfoque la pregunta guía es: ¿cómo acabar con algo indeseado y construir algo que sí deseamos? De esa manera, el énfasis está en “el contexto” de las relaciones, a partir del hecho de que el conflicto está enmarcado en una red y sistema de patrones relacionales (p. 2).

De acuerdo con la Figura 4 y los desarrollos de Galtung (2003a) sobre el tema, la transformación de un conflicto se puede dar al abordarse los tres elementos que lo componen: 1-Transformación de la contradicción, lo cual conduciría a 2-Transformar actitudes polarizantes, y llevaría, finalmente, al 3-Abordaje no violento del tema. De acuerdo con Lederach (2008), para abordar la contradicción se requiere de Creatividad, actitudes de Empatía y comportamientos de No Violencia.

Figura 4. *Triángulo de la transformación de conflictos*



Fuente: Elaboración propia, 2022, basada en Galtung (2003b).

Igualmente, propone que el conflicto tiene la capacidad de generar cambios en diferentes niveles: estructural, personal, cultural y relacional. De esta manera, al aplicar el enfoque de “Transformación de conflictos”, hay que tener en cuenta cuál es el cambio que se pretende lograr en una situación de conflicto y hacer evidente cuál de los niveles señalados se quiere afectar (Galtung, 2003).

La construcción de paz en sociedades inmersas en conflictos armados internos.

Según Lawand⁷ (CICR, 2012), un conflicto armado interno es “una situación de violencia en la que tienen lugar, en el territorio de un Estado, enfrentamientos armados prolongados entre fuerzas gubernamentales y uno o más grupos armados organizados” (p. 5).

Dichos conflictos se desarrollan por 4 razones principales que los configuran: 1) Desigualdades manifestadas en el tejido social del Estado; 2) Movilización deliberada de los sectores descontentos de la población; 3) Pugna por el control de los recursos económicos y 4) La pugna por el control y/o sentido de los recursos económicos (ONU, 1999).

En este sentido, la construcción de paz en sociedades inmersas en conflictos armados internos implica, inherentemente, la superación de las violencias estructurales que las

⁷ Directora de la Unidad de conflictos armados y otras situaciones de violencia del Comité Internacional de la Cruz Roja.

configuran, además de la desnaturalización de la violencia cultural que se ha normalizado en la cotidianidad. Esto implica la transformación de los conflictos propendiendo por la liberación de las estructuras de opresión que aquejan a los sujetos individuales y colectivos, por lo que los esfuerzos educativos que propendan únicamente por la emancipación intelectual se quedan cortos en torno a la construcción de paz y la consolidación de una cultura de paz.

Allí, es importante comprender el riesgo de asumir la construcción de paz desde una visión que genere reduccionismos de los conflictos que causaron las formas violentas de gestión, generando visiones que implícitamente lleven hacia un cambio de comprensión hacia una paz negativa, es decir, como fin del conflicto.

De ahí que los procesos de paz, entendidos como acuerdos que finalizan la violencia directa entre actores armados en disputa, son muy importantes para transformar las causas que generan el conflicto, evitar la repetición de las formas violentas de resolución de conflictos y propender por la consolidación de una paz estable y duradera (Fisas, 2015).

Esto implica diferenciar un escenario de tránsito a la vida civil, en el que se asuma el tránsito de una comprensión de la alteridad como enemigo a un adversario político. En ese sentido, se entiende que los conflictos siempre estarán presentes, generando cambios en el imaginario colectivo y en los discursos de seguridad, en los que se vea la paz como:

un proceso prolongado en el tiempo en el que se ataquen las causas estructurales de las reivindicaciones sociales que dieron lugar al conflicto en un primer momento, y que pasan por la reconfiguración del Estado, el modelo económico y dar espacio a la reconciliación⁸ (Niño & Palma, 2018, p. 87).

Es necesario en estos escenarios, establecer acciones y prácticas que se adapten a los contextos sociales particulares. Así, un primer propósito de la construcción de la paz en sociedades con presencia actual, o en un pasado inmediato, de conflictos armados internos, lo constituye el desnaturalizar los órdenes de violencia directa, estructural y cultural y establecer narrativas de eliminación de las mismas a través de la educación. Un segundo propósito se

⁸ Entiéndase la reconciliación como todas las prácticas de paz que se conectan en torno al reencuentro de las partes en conflicto.

entiende en la posibilidad de establecer espacios dialógicos que permitan la interlocución entre los actores en disputa y de las ideas, agendas e intereses que estos actores tienen para con la sociedad en general. Un tercer propósito son los escenarios colectivos de transformación de las condiciones de violencia estructural, a través de instancias estatales y comunitarias, que apoyen acciones políticas y legislativas de gestión de las condiciones que configuraron dicho conflicto armado. Y un cuarto propósito, encaminado hacia la creación de condiciones de no repetición, a partir de la generación de herramientas que permitan a los actores armados y a las comunidades adquirir aprendizajes para establecer acciones y prácticas de subsistencia y relacionamiento social no relacionadas con el ejercicio de la violencia.

En casos como el colombiano, donde se han establecido diálogos entre actores armados con agendas políticas, implica dar especial relevancia al cuarto propósito, a saber, establecer procesos educativos para los excombatientes que les permitan hacer un tránsito hacia la vida civil desde una comprensión de sus identidades y voluntades, a la vez que se transformen las condiciones estructurales que les llevaron a hacer uso de las armas y para la reconciliación de la sociedad en su conjunto en el ámbito público, con la eliminación de las formas de violencia cultural implícitas.

El tránsito a la vida civil, como inicio del vínculo de las personas ajenas a las dinámicas estatales, implica la emergencia de un relacionamiento con la ley social y la institucionalidad, estableciendo una nueva relación política con los demás, con la nueva autoridad y con el Estado (Lara-Salcedo, 2016). Este se concibe como un proceso colectivo pero individual, en la medida que cada persona elabora el proceso hacia su incorporación a las nuevas condiciones, y reelabora significados sociales que le permitan establecer autonomía de sí y para sí en un nuevo contexto (Lara-Salcedo, 2016). Es por esto, que emerge un proceso inicial de reinserción a las estructuras sociales cotidianas en el corto plazo y, posteriormente, la normalización como un proceso a mediano y largo plazo, que implica el mejoramiento de las condiciones de vida personales y colectivas que consoliden la terminación del conflicto.

Este proceso implica dos aspectos puntuales en estos contextos: 1) el cambio de narrativa hacia la desestructuración de la violencia en el desarrollo social y la inclusión del

concepto de cultura de paz en todos sus niveles, y 2) la adaptabilidad⁹, tanto de los sujetos hacia las reglas e instituciones educativas, como de las instituciones ante las voluntades, cogniciones y experiencias de los excombatientes.

En esta medida, el ámbito educativo, como configurador elemental de una cultura de paz, puede establecer prácticas pedagógicas en función de la transformación de los conflictos y la cohesión social. Prácticas que deben ser flexibles y adaptables a las condiciones que requiere la situación coyuntural, en función de seguir cumpliendo con ciertos estándares mínimos establecidos en la agenda de negociación y en el marco de las normatividades construidas a nivel internacional frente al tema educativo. Esto implica posibilidades de educación formal y no formal, trascender el aula y comprender las dinámicas de violencia que se generan en su interior, desde el ejercicio de la autoridad.

Modelos y estrategias educativas para la reconciliación.

Schnapper (2007) comprende que la integración y la reincorporación son dos aspectos importantes de la educación para la paz, más allá de lo conceptual que deriva en los mecanismos para mantener los vínculos sociales o reparar aquellos que han sido cortados. Es decir, la cohesión social vincula a su propósito las acciones que, desde su praxis, dan apertura a la integración de los sujetos con la sociedad y a los mecanismos que permiten desarrollar acciones colectivas.

En este sentido, la cohesión social se configura como un derrotero de la construcción de paz. Para ello, la educación como proceso que posibilita la consolidación de una cultura de paz a través de la configuración de voluntades autónomas y posiciones críticas que cuestionan de forma autorreflexiva la realidad para su transformación, permite la comprensión y gestión de resolución de conflictos desde el contenido curricular, la relación educador-educando, la relación entre educandos y la relación del educando con el entorno social.

Es importante, por tanto, entender que la emergencia de un modelo pedagógico desde este enfoque debe priorizar la adaptabilidad, el diálogo y la superación de acciones violentas

⁹ Entiéndase adaptabilidad como “la capacidad de efectuar el proceso de adaptación y llevarlo a cabo en el menor tiempo posible que exijan las circunstancias” (Adán, Antonio & Véliz, 2013, p. 6).

de carácter directo, cultural y/o estructural, incluso, si se refiere a la modificación del modelo mismo en su accionar. Es decir, debe ser flexible¹⁰.

Es allí donde las estrategias pedagógicas estructuradas que lo componen pueden y deben adaptarse a los contextos cambiantes en los que se desarrolla la acción educativa, para propender por la transformación de las condiciones de injusticia social y desigualdad en escenarios de educación escolar, organizaciones sociales y comunitarias y en medios de comunicación, convirtiéndose en pedagogías para la paz.

Las pedagogías para la paz, de acuerdo con Martínez, Comins y París (2009), comprenden varios aspectos que deben plantearse para llegar a ser tal: 1) la comprensión del concepto de paz implícita; 2) los ejes temáticos acordes con la comprensión de paz que se tiene; 3) la proyección de resultados e impactos esperados, acordes con los ejes temáticos y 4) la formulación de estrategias y didácticas para el desarrollo, orientación, atención, acompañamiento o intervención con personas y colectivos afectados por la violencia que hagan énfasis en los procesos socio-afectivos.

Así, se asumen temas generadores sobre los que se iniciará el proceso de aprendizaje, pero donde, a su vez, el educando concibe qué aprender y cómo aprenderlo desde su experiencia vital y sus necesidades coyunturales y socioemocionales. En ambos escenarios el maestro o educador se asume como un potenciador de voluntades y facilitador de la aprehensión significativa de la realidad, que elimina las relaciones de dominación-subordinación dentro del proceso educativo.

Igualmente, es necesario revisar la autorreflexión y autorregulación del educador. Un proceso permanente en el que evalúe y reevalúe el papel del docente en la consecución de un aprendizaje significativo¹¹ de los educandos, que ponga a dialogar perspectivas naturalizadas de vida, en un proceso de retroalimentación permanente (Torres, 2018).

¹⁰ Se entiende como Modelo Educativo Flexible a: “propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional” (MEN, 2021, p. 2). Es decir, los Modelos Educativos Flexibles -MEF- son las propuestas de atención formal para la atención de diferentes poblaciones que, desde luego, deben contar con una propuesta pedagógica, metodológica y didáctica, coherente entre sí.

¹¹ Se entiende el aprendizaje significativo como “la incorporación sustancial, consciente y no arbitraria de la nueva información en la estructura cognitiva del individuo, por medio de elementos que anclan la nueva información

Las pedagogías para la paz deben implicar la construcción de modelos y estrategias que se adapten contextualmente los procesos pedagógicos para la cohesión social, en poblaciones vulnerables al ejercicio de acciones violentas en la gestión de los conflictos: excombatientes en tránsito hacia la vida civil y poblaciones jóvenes y adultas empobrecidas. En este sentido, la alfabetización en jóvenes y adultos se asume como un escenario de adaptabilidad, en donde debe procurarse continuar un proceso individualizado, desde las necesidades particulares, y no continuar con lineamientos estandarizados que marginarán y violentarán a estas personas.

Esto se entendería como una expresión de la educación opresora (Ranciére, 2003), ya que limita la posibilidad de autonomía intelectual de la persona que aprende¹² y establece una relación vertical de poder en torno a la acción de explicar. Por lo que una pedagogía para la paz implica conferir autonomía en el educando para su aprendizaje y la eliminación de las relaciones verticales.

Es un proceso liberador, intelectual y políticamente. También, implica un aprendizaje situado, problematizado en la experiencia vital de los educandos, para permitirles transformar, desde un escenario real, las condiciones que posibilitan los órdenes de violencia.

Sin embargo, es importante entender que por más flexibles que sean los modelos, seguirán siendo modelos y tendrán tensiones, tanto por el esquema definido como por las relaciones de poder implicadas dentro de las instituciones que las coordinan, por lo que su éxito se mide en términos pragmáticos en la configuración de aprendizajes significativos, autónomos y situados que logren establecer prácticas de paz.

Tampoco se descarta la mixtura de pedagogías y didácticas: curriculares, pragmáticas, socioafectivas, cognitivas, siempre y cuando contextualicen y permitan establecer aprendizajes significativos, autónomos y situados. No se trata de eliminar los modelos y

(una idea, una proposición, un concepto) a la estructura precedente, modificando a la persona misma" (UNAD, 2021, p. 65).

¹²El concepto de aprendizaje autónomo se entiende como "el proceso mediante el cual el estudiante asume de manera consciente y responsable su autoformación, lo que implica desarrollar y afianzar su autodeterminación, su autocontrol, su autodisciplina, su autorregulación, la autogestión del conocimiento y la autoevaluación" (UNAD, 2021, p. 61).

estrategias, sino de crear redes recíprocas e interconectadas de estrategias pedagógicas flexibles que permitan la transformación de los conflictos hacia escenarios de cultura de paz.

Este aprendizaje puede medirse, desde los esquemas de percepción de cada una de las personas participantes, frente a sus experiencias vitales en torno a acceso, permanencia, continuidad, satisfacción e infraestructura educativa dentro del modelo y/o las estrategias pedagógicas.

Aspectos metodológicos

La presente investigación hace parte de la línea *Historia de la Educación y del Pensamiento Pedagógico*. El método utilizado en esta investigación fue inductivo, en función del objetivo de la investigación, con un tratamiento de datos y un enfoque predominantemente cualitativo.

Para el desarrollo de la investigación se realizó una revisión documental, se empleó la estadística descriptiva y se utilizó la Historia oral.

Revisión documental.

La revisión documental se desarrolló desde una composición bibliográfica, donde se usaron las siguientes palabras: paz, conflicto, estudios de paz, construcción de paz, educación para la paz, peace, education, conflict en los motores de búsqueda JSTOR, Google Scholar, DOAJ, y de igual modo se recurrió a los motores de búsqueda de las bibliotecas de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de los Andes, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia y la Universidad de Salamanca.

De acuerdo con Uribe (2013), la investigación documental se define como un estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados, y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento (p. 39).

Para el presente ejercicio se realizó un estudio exploratorio, descriptivo, no experimental, que permitió construir un estado de la cuestión como elemento previo a los objetivos de la investigación. Teniendo en cuenta la gran cantidad de material con el que se contó para el análisis, se delimitó el corpus documental de tal modo que sólo se incluyó el material que aborda la categoría educación, obviando el que, desde el enfoque investigativo, no resultó suficientemente significativo para este estudio. Así pues, este corpus se compone de dos grandes bloques, a saber:

Fuentes primarias

Compuesto por fuentes primarias, de tipo audiovisual, oral y documental; dentro de esta última se incluyen documentos inéditos de las FARC y de las instituciones, por ensayos de la Comisión de la Verdad, las Conferencias nacionales de la antigua guerrilla de las FARC-EP, el documento final del Acuerdo de paz y documentos de las FARC como partido político¹³.

Fuentes bibliográficas

Compuesto por documentos académicos y estudios especializados. El análisis de los primeros nos permitió comprender las bases constitutivas del proceso de paz y de los discursos de las partes, gobierno e insurgencia, mientras que el análisis de los segundos nos ayudó a descifrar las bases de la implementación de los Modelos Educativos Flexibles en el marco del proceso de paz, en el periodo comprendido entre el 2012 y el 2019.

Análisis estadístico descriptivo.

Por su parte, el ejercicio de recolección de información con población excombatiente resultó un reto desde el principio de la exploración -a pesar de que el proceso educativo se desarrolló como un trabajo conjunto entre dicha población y las instituciones-, debido a la excepcionalidad del momento histórico, sobre todo en los meses previos a la firma de los acuerdos y en la implementación temprana, escenario que generó una avalancha de investigaciones, revisiones e incluso juicios de valor de todo tipo sobre los guerrilleros y sus

¹³Compuesto por las 100 propuestas mínimas sobre participación política y desarrollo rural integral, estatutos del Partido político FARC y documentos sobre educación.

formas de vida. De igual manera, otro dato que marcó un antes y un después en el devenir del proceso de reincorporación de la población de excombatientes, y que motivó la elección de este enfoque metodológico, fue el resultado del Plebiscito sobre los Acuerdos de paz de Colombia de 2016. En el Plebiscito, según datos de la Registraduría General de la Nación, se presentó una victoria del NO con un total del 50.21 % de los votos.

Dicho lo anterior, y buscando objetividad y profundidad en la recolección de la información, se determinó que un instrumento tipo encuesta de percepción sería un elemento pertinente para esta fase. Así pues, el instrumento se diseñó en equipo con dos investigadoras de la UNAD. En el instrumento se abordaron las percepciones de los excombatientes, desde la implementación de los acuerdos a nivel general¹⁴, y con enfoque de género¹⁵.

El instrumento encuesta de percepción (Anexo 1. Instrumento encuesta) fue diseñada en escala Likert, y consta de cuatro partes, así:

1. Caracterización.
2. Percepción general de la implementación.
3. Percepción acerca del enfoque de género.
4. Percepción acerca de la implementación de los procesos educativos contemplados en el Acuerdo final.

El apartado que se usó para la presente investigación es el que aborda la percepción acerca de la implementación de los procesos educativos contemplados en el Acuerdo final. Este se compone de 14 ítems de preguntas cerradas, con tópicos comunes, entre los que resaltan: cobertura, acceso, permanencia, continuidad en la cadena de formación, Modelos Educativos Flexibles y pertinencia.

Se procesaron las catorce preguntas, inicialmente desarrolladas en escala Likert. El procesamiento en el programa R, arrojó los siguientes resultados: tomando un total de 301

¹⁴ *Lecciones y aprendizajes desde la experiencia de la UNAD y la lógica propuesta metodológica para la Educación Rural: una aproximación de los procesos educativos con excombatientes de las FARC.* Investigación desarrollada por Julialba Ángel Osorio (2019).

¹⁵ *Educación para la paz con perspectiva de género en la Colombia del siglo XXI: Diseño de una propuesta de formación integral, para la autonomía y empoderamiento de las mujeres y de las nuevas masculinidades.* Investigación desarrollada por Clara Esperanza Pedraza Goyeneche (2020).

encuestas seleccionadas, se descartaron 34 encuestas (aquellas en las que no se registraron algunas respuestas). En el caso del análisis multivariado, solo se descartaron las encuestas en que ninguna de sus respuestas fue diligenciada.

La población encuestada fue un total de 134 excombatientes de las FARC-EP, ubicados en Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación - ETCR, en proceso de formación en alfabetización y educación básica y media con el programa de la UNAD, en el marco de un convenio con el Consejo Noruego para Refugiados - NRC, a través de la estrategia “Arando la Educación”. La aplicación de este instrumento se desarrolló entre los meses de mayo y agosto de 2018.

El muestreo buscó responder al criterio de representatividad. Desde el muestreo por cuotas, “el investigador toma individuos de la población, de forma que los distintos segmentos estén representados” (Barreto & Rincón, 2013, p. 39), para abordar de manera transversal algunos elementos comunes relativos a momento, lugar y contexto de los individuos objeto de estudio. Para este caso, se tuvo en cuenta que los individuos fueran adultos, que estuvieran formalmente matriculados en los Ciclos Lectivos Integrados - CLEI y que hicieran parte de la población en proceso de reincorporación, ubicados en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación - ETCR¹⁶.

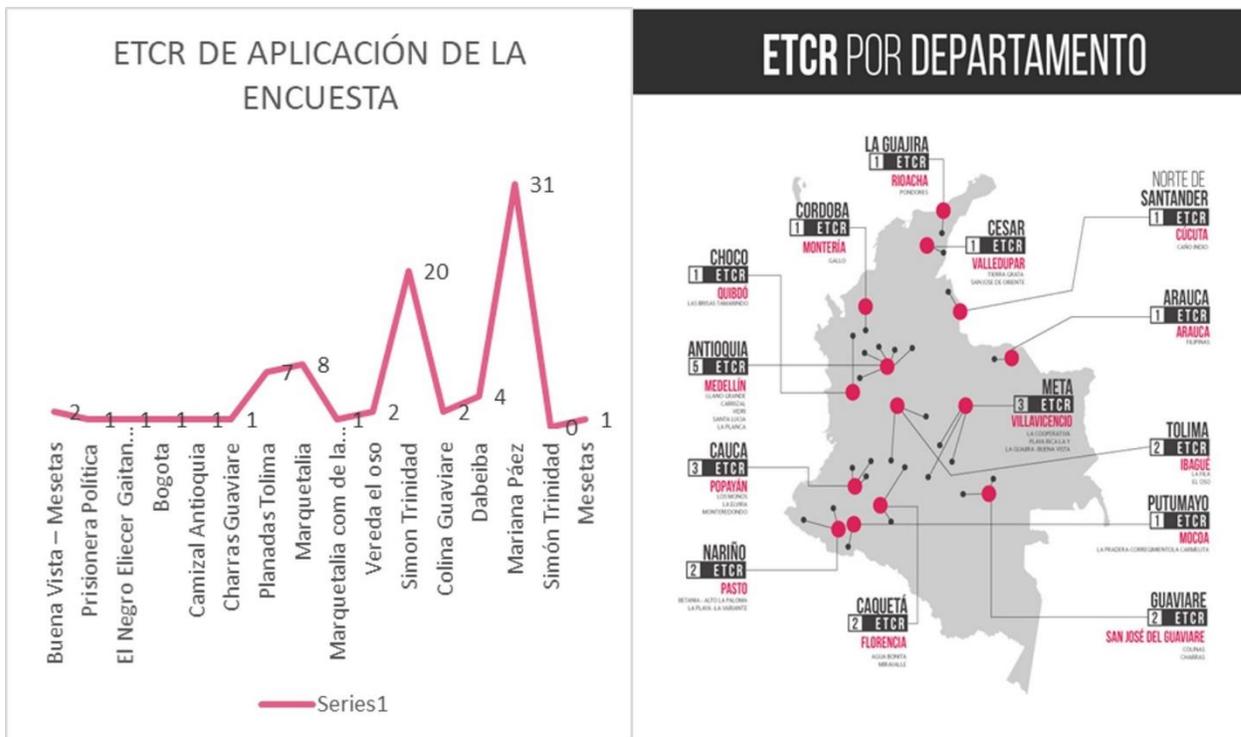
Es nuestro interés en la investigación hacer un análisis relacional entre las variables de caracterización de la población encuestada y la percepción de esta sobre educación. Por dicha razón, vamos a abordar los elementos que desde este componente común y de datos básicos nos son fundamentales. El instrumento, en su parte preliminar, consta de 10 ítems, a fin de caracterizar de manera general a los excombatientes, objeto de este estudio. Los ítems abordados son: sexo, edad, lugar de nacimiento, orientación sexual, estado civil, grado de escolaridad, años de pertenencia, último rango en las FARC, grupo étnico para los casos que aplique, ETCR al que pertenece y si tuvo experiencia laboral antes del ingreso al grupo guerrillero.

¹⁶ El Decreto 1274 del 28 de julio de 2017, tiene como objetivo capacitar a los miembros de las FARC-EP en su reincorporación, y también integrar en este proceso a miembros de las comunidades aledañas.

Uno de los elementos que se tuvieron en cuenta a la hora de aplicar los instrumentos, pese a la dificultad que esto entrañó, fue tener representatividad dentro de un buen número de ETCR de las dispuestas por el gobierno nacional en el marco del proceso de reincorporación.

En la siguiente Figura, se identifica en qué espacios se aplicaron los instrumentos.

Figura 5. Lugares de aplicación de la encuesta y ubicación de los ETCR.



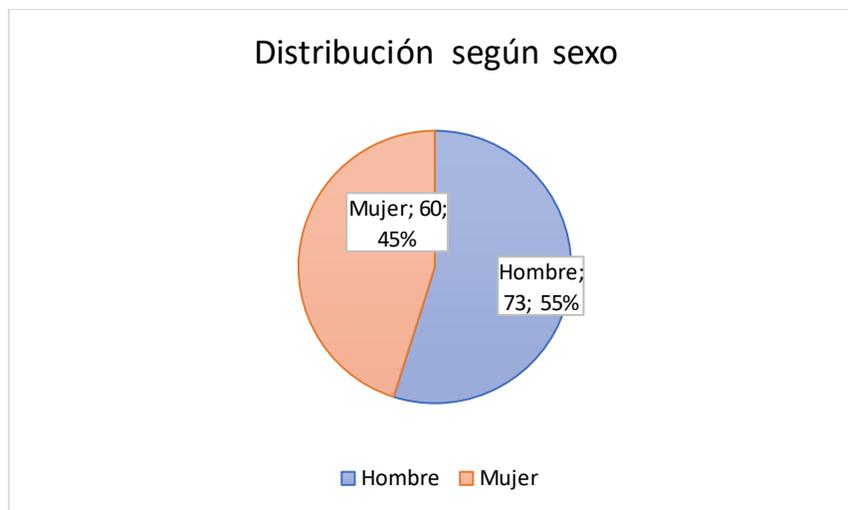
Fuente: Elaboración propia, 2022.

En las figuras que adelante se describen, se identifican los datos predominantes en la población encuestada. Estos generan una tendencia en relación con la percepción sobre la implementación de los procesos educativos.

Dentro de los encuestados, la mayoría fueron hombres. Al contrastar este dato con las entrevistas realizadas a los docentes que participaron en el proceso de formación, se evidencia que, en efecto, y pese al alto impacto de los temas de género en los Acuerdos, la población femenina tenía más tendencia a optar por proyectos productivos que a procesos de formación

académica. En la siguiente figura se evidencia la distribución por sexo de la población encuestada.

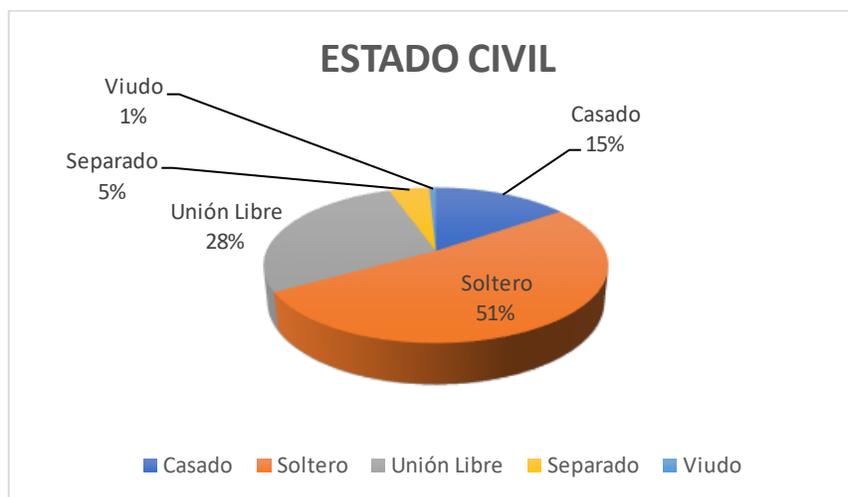
Figura 6. *Distribución de los encuestados según sexo.*



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Por su parte, la Figura 7 muestra que la mayoría de los excombatientes, en los procesos de formación académica, eran solteros.

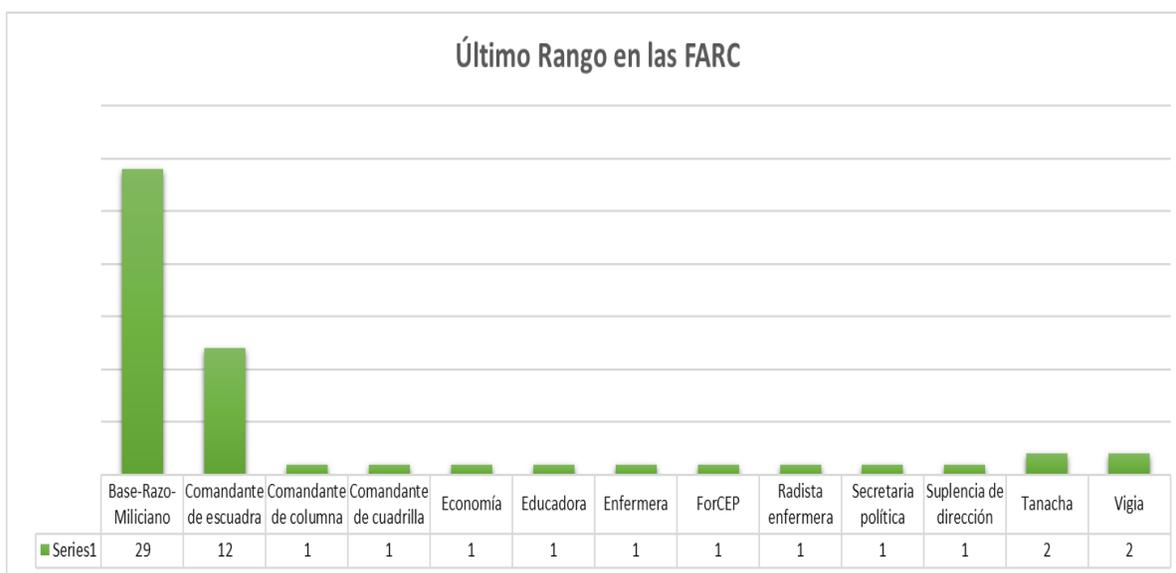
Figura 7. *Distribución de los encuestados según estado civil.*



Fuente: Elaboración propia, 2022.

De igual manera, tal como se evidencia en la Figura 8, la mayoría de los encuestados tuvieron como último rango en las FARC-EP el de miliciano base. De este dato se puede inferir que el mayor porcentaje de personas, con baja escolaridad, estaban en dicho rango. No obstante, durante el proceso de investigación se conoció de algunos miembros del Secretariado en situación de analfabetismo.

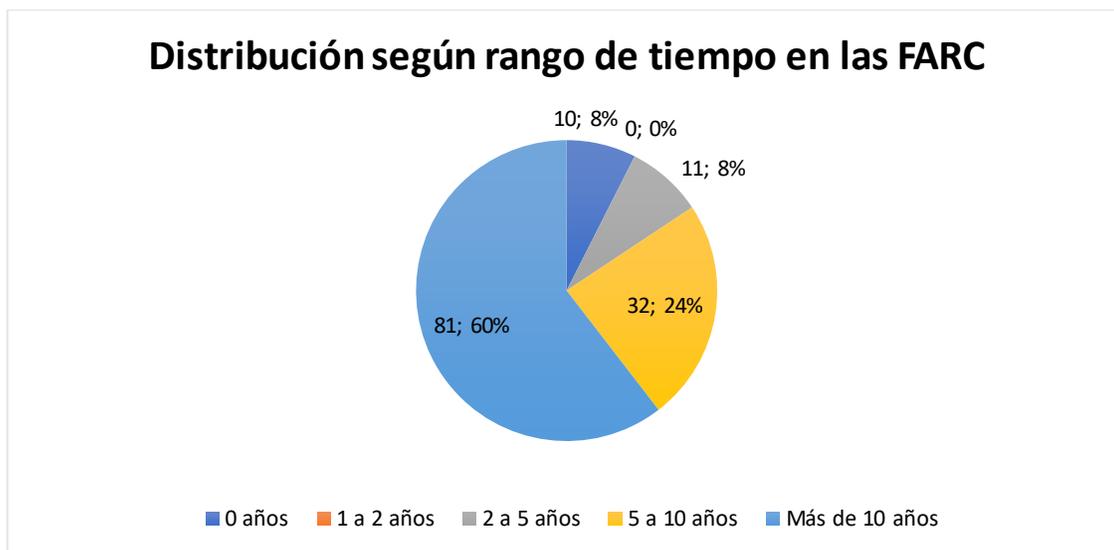
Figura 8. Distribución de los encuestados según su último rango en las FARC-EP.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Otro de los aspectos esenciales, a la hora del análisis, fue el tiempo de militancia en las FARC-EP. Así, la mayoría de las personas encuestadas duró más de 10 años en el grupo guerrillero, por lo que el proceso de paz fue de suma importancia en sus historias de vida.

Figura 9. *Distribución de los encuestados según tiempo de permanencia en las FARC-EP.*

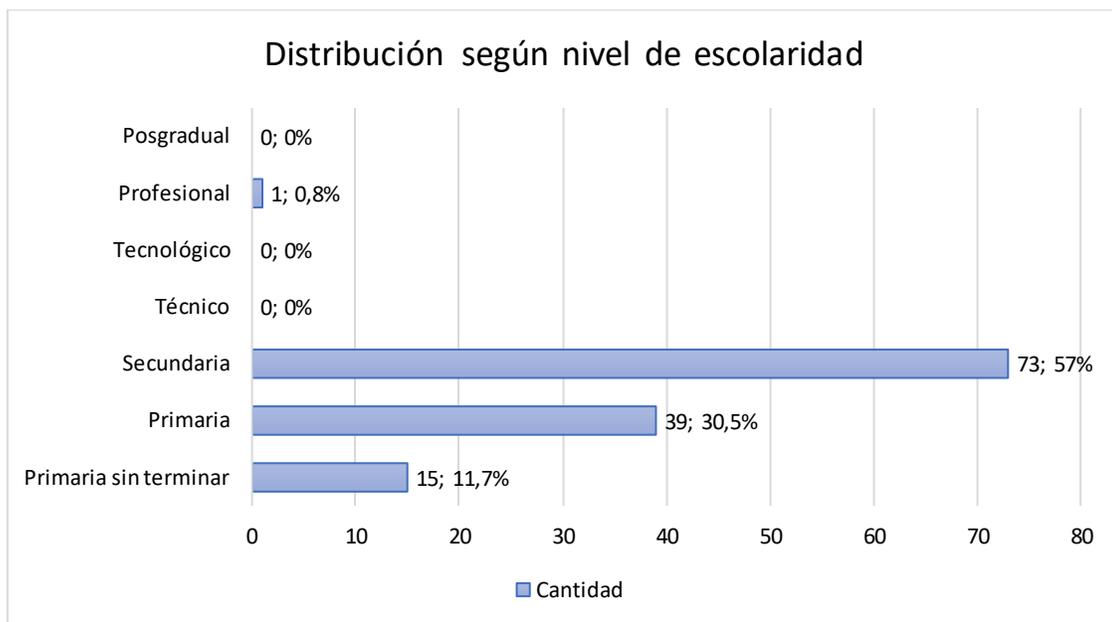


Fuente: Elaboración propia, 2022.

De igual manera, el nivel de escolaridad fue un dato vital a la hora de analizar la percepción de los excombatientes en relación con la educación. De hecho, uno de los principales elementos a la hora de destinar recursos a proyectos de este tipo durante la implementación de los Acuerdos, fue la necesidad expresada por la población de hacer parte de un proceso de formación.

En la Figura 10 se evidencian los datos de distribución según nivel de escolaridad, mientras que en la Figura 11 se muestra el porcentaje de excombatientes que contaban con experiencia laboral previa a su ingreso a las FARC-EP. Al respecto, debe señalarse que uno de los temas clave en la agenda de educación, en el marco del posacuerdo, es la validación de los saberes previos de la población y de las comunidades aledañas como parte de la reincorporación a la vida civil.

Figura 10. Distribución de los encuestados según nivel de escolaridad.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Figura 11. Distribución de los encuestados según experiencia laboral antes de las FARC-EP.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Específicamente, para la categoría de percepción sobre la educación durante la implementación temprana de los Acuerdos, el instrumento se diseñó con 14 ítems y se trabajó para estadística con 132 instrumentos. En el programa R se desarrolló la importación de los datos y con la opción Summary se obtuvo el resumen semántico descriptivo de las respuestas, en cada una de las preguntas, como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 1. Resumen descriptivo del enfoque de educación.

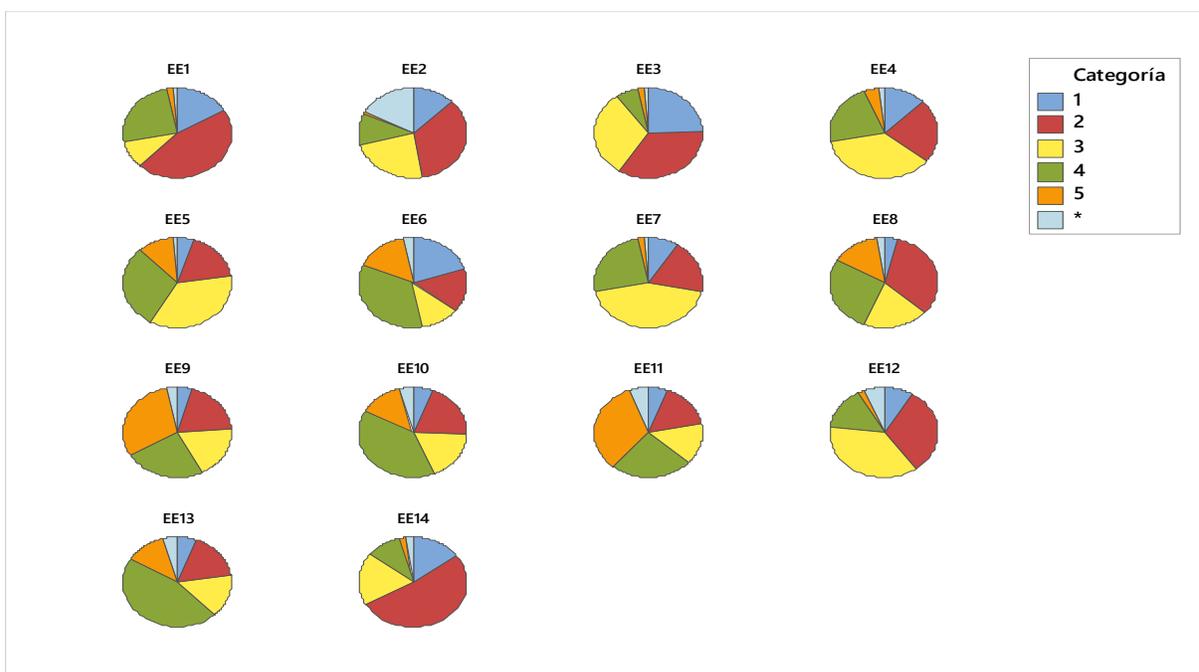
Acceso Preescolar	Permanencia Continuidad	Modelos Flexibles	Cobertura
Insatis :61 Minsatis:22 Msatis : 2 Neut :13 Satis :34	Insatis :46 Minsatis:17 Msatis : 1 Neut :32 Noresp :21 Satis :15	Insatis :46 Minsatis:33 Msatis : 2 Neut :42 Satis :9	Insatis :31 Minsatis:17 Msatis : 6 Neut :48 Satis :30
Acceso Útiles	Acceso Tecnología	Promo Culturales Recreativas	Infraestructura
Insatis :23 Minsatis: 7 Msatis :14 Neut :48 Satis :40	Insatis :21 Minsatis:27 Msatis :21 Neut :15 Noresp: 2 Satis :46	Insatis :26 Minsatis:12 Msatis : 2 Neut :58 Satis :34	Insatis :44 Minsatis: 5 Msatis :19 Neut :26 Noresp: 1 Satis :37
Oferta EdSuperior	Respuesta Necesidades	Profesionalización Mujeres	Mejora De Calidad De Vida
Insatis:26 Minsatis: 6 Msatis:41 Neut:25 Noresp: 2 Satis:32	Insatis:26 Minsatis: 8 Msatis:18 Neut:24 Noresp: 3 Satis:53	Insatis:21 Minsatis: 8 Msatis:44 Neut:20 Noresp: 6 Satis:33	Insatis:41 Minsatis:12 Msatis: 3 Neut:50 Noresp: 6 Satis :20
Investigación Desarrollo Científico	Gratuidad Hasta EdMedia		
Insatis:22 Minsatis: 8 Msatis:16 Neut:21 Noresp: 4 Satis:61	Insatis:69 Minsatis:20 Msatis: 2 Neut:26 Noresp: 1 Satis:14		

Nota: Minsatis= Muy Insatisfecho, Insatis= Insatisfecho, Neut= Neutral, Satis= satisfecho,

Msatis= muy satisfecho Noresp= No responde. Fuente: Deaza, 2019.

Las frecuencias de las 14 preguntas se identifican en la siguiente figura, siendo 1 muy insatisfecho y 5 muy satisfecho, desde la escala cualitativa categórica de Likert. En la figura de frecuencias sobresale que no existe una tendencia estándar en la percepción, y que si bien hay unos temas donde la satisfacción sobresale, hay otros donde la insatisfacción es evidente. Además, se muestra un comportamiento menos común en preguntas con respuestas ubicadas en un término neutro o sin responder.

Figura 12. Frecuencia de preguntas de percepción en la categoría educación.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Teniendo en cuenta el objetivo general, podemos resaltar como preguntas relevantes del estudio aquellas que se encuentran directamente ligadas con el acceso a la educación y a la implementación de estrategias que permiten percibir la educación como la mejor alternativa para mejorar la calidad de vida de las poblaciones que hacen parte del proceso de paz en Colombia (2012-2019). Debido a esto, los hallazgos del análisis descriptivo se fundamentan en las respuestas a los siguientes ítems:

- Existe acceso a la educación preescolar, básica y media en los ETCR.

- Los modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, aplicados hasta el momento se adaptan a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial.
- La oferta educativa en todos los niveles responde a las necesidades de los habitantes de las zonas.
- El acceso a las tecnologías de la información es óptimo para el desarrollo de los procesos académicos.
- Los procesos educativos implementados en los ETCR han mejorado la calidad de vida de la comunidad.

Del análisis descriptivo podemos concluir que, aunque existe una mayor frecuencia entre los encuestados que se encuentran de acuerdo y totalmente de acuerdo con la implementación de los procesos educativos, es necesario trabajar de manera constante para lograr que el total de la población reconozca la importancia de la educación y de esta manera se involucre y haga parte de los diferentes niveles escolares o experiencias de aprendizaje que son ofrecidas para estas comunidades. Además, resulta necesario realizar adaptaciones sustanciales a los diferentes procesos, de tal manera que se logre acercar lo curricular con el entorno real y próximo de las comunidades donde se están desarrollando estas experiencias. Para ello, es necesario que la educación sea vista como una realidad alcanzable y no como un ideal ajeno a las posibilidades de estas personas.

De igual modo, es fundamental capacitar y proporcionar las herramientas necesarias para que la mayoría de la población logre involucrarse de manera natural con las TIC, pudiendo identificar y manejar todas las posibilidades que estas ofrecen para desarrollar y fortalecer diversos procesos de aprendizaje. De hecho, aunque un gran número de los encuestados manifestó estar entre parcialmente de acuerdo y totalmente de acuerdo con que el acceso a las tecnologías de la información es óptimo para el desarrollo de los procesos académicos, un número significativo señaló estar en desacuerdo, lo cual se debe al desconocimiento o falta de formación para el manejo y optimización de estos recursos en los diferentes contextos de aprendizaje.

Ahora bien, el cruce de variables desde las categorías género, escolaridad y tiempo en las FARC-EP con las 14 preguntas planteadas de manera puntual para el tema educación, nos

permitió identificar otras aristas, unas abordadas en la presente investigación y otras a retomar en nuevos ejercicios y abordajes, tales como el enfoque de género en los modelos educativos, la equidad y la inclusión educativa, la andragogía y la oferta de educación superior en el país.

Los resultados de la encuesta permitieron identificar que, en medio de la incertidumbre por las formas de implementación de los Acuerdos de paz, la percepción de los excombatientes en lo que a educación se refiere está enmarcada en la esperanza. Así, la educación se configura, por demás, en un escenario fáctico de su reincorporación a la vida civil y en una apuesta de paz.

Historia oral.

Posterior a la revisión documental y al análisis estadístico descriptivo, el panorama investigativo dilucidó elementos básicos para la descripción de los modelos y, sobre todo, para el estudio estructural del proceso de implementación de la educación para adultos en la ventana de observación. De igual manera, enmarcó elementos de sistematización que abrieron camino para la necesaria reconstrucción del sentido de la experiencia. La búsqueda metodológica, con el presupuesto de ser multivariada, se enfocó entonces en el cómo transmitir las prácticas educativas como hechos vinculados con las interpretaciones, percepciones y sensaciones que de estas hacen sus actores.

Lo contado, narrado e incluso vivido, se configuró en esta fase de la investigación como construcción colectiva de sentido, en la que coexisten lógicas y horizontes. La respuesta a la pregunta de: ¿cómo se puede transmitir y sistematizar?, encontró eco en el método de la historia oral, entendido como “un campo de estudio y un método de recopilar, preservar e interpretar las voces y memorias de la gente, las comunidades y los participantes en eventos pasados. La historia oral es acerca de memorias y experiencias vividas. Es acerca de escuchar y ser escuchado. Es acerca del pasado y cómo la gente le da significado al pasado” (Institute of Oral History, 2014).

En este orden de ideas, y en el marco del pasado reciente, por la flexibilidad que dicho instrumento representa para la indagación se diseñaron entrevistas semiestructuradas. Lo

anterior, de cara a los objetivos propuestos para los capítulos IV, Bases e implementación de modelos educativos flexibles para adultos en el pre y posacuerdo de paz en Colombia; V, Estrategias para modelos educativos flexibles para la paz en Colombia, y VI, Resultados.

La entrevista en el campo de la historia oral es un espacio de encuentro entre entrevistado y entrevistador, en el cual –juntos– construyen el documento. La finalidad de una entrevista oral es la conservación y transmisión de historias, de la vida cotidiana en general, y de todo aquello que no deja huellas escritas, o deja muy pocas. Se trata no solo de recuperar lo vivido, sino también “los significados que tienen para las personas, relación esta difícil de lograr a través de las fuentes escritas” (Barela, 2009, p. 22).

Para el desarrollo de esta investigación se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas. El muestreo definido fue intencionado con informantes estratégicos expertos e informantes claves. Aunque usualmente son considerados en diseños cualitativos con la denominación de informantes claves, se considera importante incluirlo en la clasificación de muestreos intencionados, dada la pertinencia que tienen en la solución del problema de investigación (Barreto & Rincón, 2013).

La primera entrevista semiestructurada se aplicó a dos firmantes de la paz que ahora fungen como parte del partido político Comunes (antes FARC-EP). Dicho espacio de conversación versó sobre la educación como parte del acuerdo de paz y tuvo como hilo conductor 10 preguntas abiertas desarrolladas de manera sincrónica a través de videoconferencia. Fue una conversación de aproximadamente una hora para cada una de ellas respectivamente. La información recogida en este instrumento hace parte del Capítulo III. La educación como parte de los diálogos y del Acuerdo de Paz en Colombia.

La segunda entrevista semiestructurada fue aplicada bajo el mismo criterio de muestreo. Para este caso, se tuvo en cuenta la participación de 12 actores que representan instituciones claves en el estudio, a saber, el Consejo Noruego para Refugiados - NRC, la Agencia para la Reincorporación y Normalización - ARN, la Fundación Colombiana de Excombatientes y Promotores de Paz - FUCEPAZ, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN. Lo anterior, con el fin de

contar con una muestra significativa que permitiera establecer relaciones y reconstruir la experiencia.

El contenido de esta entrevista semiestructurada se enfocó de manera directa en la implementación de estrategias y Modelos Educativos Flexibles en el marco del pre y posacuerdo de paz en Colombia. Aunque es preciso aclarar que, por ser un instrumento semiestructurado, algunas preguntas variaron en relación a la conversación con el entrevistado, consta de tres apartados:

- Componente general: compuesto por 8 ítems de información básica del entrevistado.
- Componente específico: este se divide a su vez en dos partes correspondientes a los MEF y su trayectoria y está compuesta por 6 preguntas abiertas.
- Componente de implementación de estrategias “Maestro Itinerante” y “Arando la educación” en el marco de los diálogos, el preacuerdo, la firma del Acuerdo y la implementación temprana, todo ello en la ventana de observación determinada en el marco de la tesis doctoral, entre 2012 y 2019.

Si bien se guardó una estructura base para las entrevistas, valiéndonos de la metodología de la historia oral, estas se fueron ajustando según el entrevistado, su experiencia en el proceso e incluso desde la empatía que se generó en el ejercicio.

Estructura de la tesis

La presente tesis está compuesta por una Introducción, seis Capítulos y Conclusiones. En la Introducción se describen los antecedentes, la pregunta de investigación, los objetivos, el marco teórico, donde se describen los principales conceptos para la investigación como educación para la paz, modelos educativos flexibles, educación para adultos, conflicto y posconflicto, acuerdo y posacuerdo, reincorporación, entre otros; de igual manera, se propone el diseño metodológico multivariado en tres fases que inicia con una revisión documental, se fortalece y valida desde la estadística descriptiva y en función del objetivo general, se nutre de la historia oral como fuente de conocimiento de la historia de la educación reciente, en relación al proceso de paz como uno de los sucesos más importantes de la región latinoamericana durante la última década. Al respecto, Mariezkurrena (2018) refiere que “las

fuentes orales se utilizan como complemento de la historiografía basada en fuentes escritas, a las que aporta una evidencia, un testimonio que sirve para confirmar, contrastar o bien refutar hipótesis enunciadas a partir de las fuentes escritas” (p. 8).

En el Capítulo I se expone cómo se ha avanzado hacia la construcción de una Cultura de Paz desde una visión positiva de la misma, en donde los conflictos se entienden como inherentes a la interacción humana y la no violencia como principio de resolución de estos. De igual manera, se busca establecer una aproximación teórica sobre la educación para la paz, su trayectoria histórica, componentes y dimensiones pedagógicas, respondiendo preguntas como: ¿Qué se entiende por Educación para la Paz?, ¿Cómo se da la construcción de paz desde la educación? y ¿Cuál es la estructura de la Educación para la Paz? Además, se analizan las vertientes que le han alimentado, pasando por sus modelos, categorías, conceptos centrales y por su papel pedagógico; enfatizando en el desarrollo histórico de América Latina y de Colombia.

Mientras, en el Capítulo II, se abordan diferentes procesos de paz a nivel mundial, latinoamericano y colombiano, con el propósito de identificar la forma en que en estos contextos se han implementado distintos modelos educativos en escenarios de conflicto. La primera parte aborda experiencias a nivel mundial, como Irlanda del Norte, Bosnia y Herzegovina, Sudáfrica y Filipinas, países donde el lugar común de la educación es la reintegración de la población en guerra a la sociedad civil; se hace también un recorrido por experiencias similares en América Latina y el Caribe, donde el conflicto se sitúa de manera mucho más enfática en conflictos internos y guerra de guerrillas, y es la cultura de paz el escenario donde la educación representa atención especial. Acto seguido, el capítulo concluye haciendo una aproximación a Colombia, desde las prácticas educativas en el marco de diálogos y procesos de paz entre el gobierno y grupos al margen de la ley durante los más de 50 años de conflicto en el país. Se destaca que este recorrido histórico no tiene un referente visible similar.

El Capítulo III, por su parte, se sitúa en el contexto temporal que enmarca la investigación. Allí se identifican relevantes rupturas y continuidades de la educación en la trayectoria del acuerdo de paz suscrito entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, lo que

permite exponer el papel de la educación como parte del proceso de reincorporación derivado del diálogo y acuerdo de paz entre ambos actores. La narrativa está construida a partir de las posiciones de las partes negociadoras en cuatro momentos puntuales: 1) Antes de la conformación de los puntos de negociación; 2) Discusión de los puntos de negociación; 3) Firma del acuerdo, y 4) La implementación temprana de los acuerdos en los primeros 24 meses de negociación.

En el ejercicio de reconstrucción histórica, en relación con la trayectoria que han tenido los Modelos Educativos Flexibles – MEF para adultos en Colombia en clave de construcción de paz, el Capítulo IV hace un recuento general desde la década de los ochenta, expone cómo se conciben y regulan, legal y normativamente, los MEF en el país, y esboza cuáles son sus apuestas y objetivos en relación con procesos educativos de población joven y adulta. Posteriormente, se hace hincapié en algunos MEF preexistentes a la firma del Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera.

Con el abordaje previo, y desde los resultados que el diseño metodológico aportó, el Capítulo V describe de manera detallada, y a través de la historia oral, la implementación de modelos y estrategias de educación para adultos de manera predominante entre el 2016 y el 2019, incluyendo los MEF del MEN, los operados en alianza con entidades privadas y a través de cooperación internacional, poniendo especial atención en las estrategias de “Arando la Educación” y “Maestro Itinerante”, como experiencias únicas que, a diferencia de lo revisado en los capítulos previos, emanan de las comunidades y son de manera directa una semilla para la construcción de un modelo propio para la paz estable y duradera en Colombia, desde el racero educativo.

Por último, el Capítulo VI se centra en los resultados y hallazgos de la investigación y se convierte en el preámbulo de las Conclusiones y perspectivas a las que esta investigación abre y da lugar.

CAPÍTULO I - LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La Educación para la paz no es sólo un enfoque o movimiento pedagógico que aparece y luego es sustituido, sino que es una constante evolución educativa a lo largo del siglo XX: evitar la guerra, alcanzar la paz, eliminar las armas, ser no violentos, merecer la paz, vivir en paz hasta construir la paz.
(Gómez, 2014, p. 258).

La Educación para la Paz supone un principio pedagógico en sí mismo y demanda la necesidad de generar programas en los diferentes niveles y medios educativos (Jares, 1991). De este modo, su importancia radica en ser considerada parte fundamental de la educación con un legado histórico de incidencia en el pasado, el presente y el futuro.

Así, se entiende que la paz

no se estudia únicamente como resultado circunstancial de las guerras, sino que se asume como objetivo para la transformación de las relaciones sociales (internas o externas). En tal sentido, esta se vuelve, por un lado, un punto de referencia teórico que da cuenta de las causas, consecuencias, características, historia, etc. y, por otro lado, un referente práctico que busca el establecimiento de medios para alcanzarla, además del seguimiento a experiencias de paz en distintos países, acuerdos, pactos, entre otros (Gómez, 2019, p. 504).

A través de este capítulo se busca establecer una aproximación teórica sobre la Educación para la Paz, su trayectoria histórica, componentes y dimensiones pedagógicas, respondiendo las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende por Educación para la Paz?; ¿Cómo se da la construcción de paz desde la educación? y ¿Cuál es la estructura de la Educación para la Paz? Tales interrogantes se responderán a través de la revisión de los movimientos de Educación para la Paz en la historia, analizando sus vertientes, modelos, categorías, conceptos centrales y papel pedagógico.

En este capítulo, se expone la Educación para la Paz como un proceso evolutivo de la educación que ha avanzado hacia la construcción de una cultura de paz desde una visión positiva de la misma, en donde el conflicto se entiende como inherente a la interacción humana (¿por qué?, ¿para qué?). La pedagogía asume un carácter central en la Educación para la Paz (¿cómo formar?), estableciendo alcances, formas, conocimientos, logros y sujetos (¿quién forma?, ¿a quién forma?), constructores de paz que trascienden las dinámicas formales de la educación y los ámbitos normalizados socialmente como educativos, en donde se puede o no, hacer cuestionamientos, propuestas y alternativas de transformación a las violencias que impiden la construcción de paz. Por tal razón, se entiende que esta investigación se ve permeada transversalmente por el paradigma socio-crítico.

La Educación para la Paz no es un concepto uniforme, tiene diversos paradigmas, pedagogías y didácticas que corresponden a contextos socio-históricos y culturales puntuales; sin embargo, existe un consenso en los últimos 20 años alrededor del mundo, donde se ha difundido una definición hegemónica que busca la consecución de una cultura de paz. Entendiendo así, que es en la mixtura pedagógica y didáctica, donde se disputan los sentidos, alcances y fines de la Educación para la Paz.

1.1 Corrientes históricas de Educación para la Paz

La concepción de Educación para la Paz - EP está denominada por la crítica-conflictual-no-violenta (Jares, 1991), asentada en los planteamientos de la teoría crítica de la educación, la investigación para la paz y en la filosofía de la no-violencia. De este modo, del bagaje aportado por estas disciplinas, así como por la propia evolución del concepto de EP, se ha establecido que el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto son los dos conceptos básicos en los que se fundamenta esta dimensión educativa (p. 72).

El concepto de Educación para la Paz aparece como tal en 1974 y ha sido una propuesta educativa que ha desarrollado un sinfín de metodologías. Así, la Educación para la Paz ha desarrollado diversas formas de educación formal y no formal. Según Abarca (2014), se establece como una práctica que involucra a toda la comunidad educativa.

La Educación para la Paz proviene de la disciplina de la investigación para la Paz, la cual contó con la influencia de las enseñanzas de la Escuela Nueva y de Paulo Freire. Ahora bien, como antecedentes de la Educación para la Paz se encuentran el pensamiento humanista del siglo XVII en favor del bien común, la equidad, la igualdad, el pacifismo y la universalidad. Los referentes para pensar la Educación para la Paz, según Gómez (2014), son la Educación Popular y la Pedagogía de la Liberación de Freire, ambas encaminadas a disminuir la violencia estructural y cultural, así como también al reconocimiento de los Derechos Humanos.

Uno de los mayores aportes en el estudio cronológico de las olas o corrientes de la Educación para la Paz, desde la Escuela Nueva, pasando por la noviolencia¹⁷, la aparición de la UNESCO y la propia investigación para la Paz, ya en los años 50, ha sido desarrollado por Xesús Jares (1991).

Jares (1991), describe un orden cronológico en la composición teórica-histórica de la Educación para la Paz.

Tabla 2. *Olas de la Educación para la Paz.*

<i>Olas de la Educación para la Paz</i>	Descripción
<i>Primera ola</i>	El legado de la Escuela Nueva.
<i>Segunda ola</i>	La Educación para la Paz en la perspectiva de la UNESCO y demás organismos oficiales.
<i>Tercera ola</i>	La Educación para la Paz desde la noviolencia.
<i>Cuarta ola</i>	La educación desde la investigación para la paz.

¹⁷ Se utiliza el término “noviolencia”, escrito junto, sin usar dos palabras o separarlo con un guion, para darle un sentido positivo a dicho término, ya que es un concepto que tiene significado por sí mismo, y no por negación de su contrario violencia (Jares, 1991, p. 62).

Fuente: Elaboración propia, 2022, basada en Jares (1991).

1.1.1 Escuela Nueva.

A raíz del choque producido por la Primera Guerra Mundial, en palabras de Filho:

Se proporciona al mundo, conciencia de una mayor y necesaria dependencia entre pueblos y naciones y sobre todo el hecho de que eran necesarios los principios de la educación y sus instituciones para que estas se difundieran por todas partes, con miras a la conservación de la paz. Infundieron, no sólo a los educadores, sino también a los pensadores sociales, filósofos, políticos y administradores, una nueva fe en la escuela (1966, pp. 12-13).

El movimiento pedagógico Escuela Nueva planteó “la necesidad de una educación para reconstruir la realidad social, donde progresivamente la pedagogía y la política tuvieran una relación estrecha, de manera que se creara una unión entre los proyectos sociales y las acciones educativas” (Abarca, 2014, p. 33). Así, la Escuela Nueva, sirvió como base para superar la Primera Guerra Mundial. John Dewey hizo parte de una nueva corriente iniciada por Freinet, Cousinet, Peterson, Montessori; es decir, la atención hacia la educación social, como forma de reproducir en la escuela una convivencia armónica, base del pacifismo (González, 1993, p. 29).

En concordancia con Jares (1991), la posición oficial en materia de Educación para la Paz, no partió, ciertamente, de la iniciativa gubernamental, sino como consecuencia del amplio movimiento en el seno de la pedagogía y de la enseñanza.

Así, surgieron dos entes internacionales que, aunque no fueron específicamente creados para el desarrollo de la Educación para la paz, fueron precursores de la educación con enfoque de cooperación. De este modo, surgió la Sociedad de Naciones - SN que buscaba solucionar, a través de distintas medidas, los conflictos internacionales. Sin embargo, en sus inicios, no concedió la importancia debida a los asuntos pedagógicos, más que para la difusión de sus principios entre los jóvenes (Palacios, 1986).

Paralelamente, en 1926, se creó la Oficina Internacional de Educación - OIE, gracias a la labor del movimiento pedagógico del Instituto ginebrino J. J. Rousseau, la OIE organizó el histórico congreso *La paz por la escuela* (1927) y los cursos especiales para docentes: *Cómo dar a conocer la Sociedad de Naciones y desarrollar el espíritu de cooperación internacional* (Jares, 1991).

Posteriormente, la Escuela Moderna, creada por Célestine Freinet, presentó un modelo de organización escolar y técnicas didácticas que encerraron en sí mismos principios de una escuela de paz (Jares, 1991, p. 49). Aquí, se proponía una educación para la democracia a través de una pedagogía cooperativa, popular, donde se ponderaba el papel del docente como un agente de cambio: “todavía no habían entendido que la liberación pedagógica será obra de los propios educadores o no existirá en lo absoluto” (Freinet, 1998, p. 10).

1.1.2 ONU y UNESCO.

Como sucedió con la Escuela Nueva, en la Segunda Guerra Mundial emergió la preocupación sobre los sistemas educativos y la necesidad de su reestructuración, tanto en su dimensión organizativa como en cuanto a los objetivos a cumplir (Jares, 1991, p. 47).

Así, se buscó unificar un esfuerzo internacional para establecer nuevas relaciones políticas, basadas en la paz y en la seguridad, trayendo como consecuencia el repensar los organismos existentes. Con este propósito se creó en 1945, la Organización de la Naciones Unidas (ONU), con atención especial a los problemas educativos a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (Monclús & Sabán, 1999).

La Educación para la Paz, en la perspectiva de la UNESCO, se centró en tres elementos: comprensión internacional y conciencia supranacional; enseñanza relativa al sistema de las Naciones Unidas y organismos internacionales y enseñanza relativa a los Derechos Humanos (Centro Unesco, 1993).

De este modo, la Educación para la Paz se puede interpretar desde tres aspectos:

1. Comprensión internacional centrada en la paz y la seguridad.
2. Educación sobre la ONU.

3. Enseñanza relativa a los DD. HH. Luego, se propone el componente de: Educación para el desarme.

Por su parte, Paulo Freire tuvo gran influencia a nivel internacional, especialmente después de 1969, cuando fue nombrado “experto de la UNESCO”. En la UNESCO, Freire desarrolló diferentes programas de educación. Su propuesta pedagógica buscaba recuperar el sentido del ser humano: Desarrollar una pedagogía de la pregunta. Respetar el saber o los saberes de los educandos, unir la reflexión y la acción, la teoría y la práctica. Tener en cuenta la relación del ser humano con el mundo, contextualizar la acción pedagógica a la realidad del educando. Para Freire no se trataba de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. El aprender era una acción permanente en la vida del ser humano. La ciencia y la tecnología debían ser un medio y no un fin en sí mismos (ACODESI, 2003, p. 24).

1.1.3 Noviolencia.

De acuerdo, con Jares (1991), el término *noviolencia* lleva consigo un programa constructivo de acción, un pensamiento nuevo, una concepción del hombre y del mundo.

Así, esta se puede entender desde diversas vertientes, en las cuales se promueven valores de paz, justicia, sentimientos de comunidad y amor fraternal entre los hombres. La noviolencia, tiene el diálogo y la negociación como prioridades. Esta filosofía debía enseñarse desde la niñez y la escuela y la comunidad debían participar en dicha formación.

Se puede hablar de noviolencia en tres niveles: “como estilo de vida, como forma de resolver conflictos y como estrategia política de transformación de la realidad. En los tres niveles, la noviolencia trabaja y lucha por la paz” (Tuvilla-Rayó, 1994).

La noviolencia es un antecedente directo de la Educación para la Paz, brindando desde sus valores centrales un desarrollo político-pedagógico. Basada en postulados de diferentes corrientes de pensamiento y escuelas que dinamizan los aportes en la educación, y que han trascendido para dar un sentido humanístico, pacífico y sobre todo político, muestra la importancia que traen consigo los procesos educativos para el desarrollo de la paz. De igual forma, resalta la dimensión comunitaria de la educación, en donde no sólo la escuela debe estar abierta e integrada en su medio, sino que la educación no puede ser su responsabilidad exclusiva; toda la comunidad debe participar en la formación de los niños y jóvenes (Weyer, 1988, p. 100).

1.1.4 Investigación para la Paz.

En la década de 1950, surgió en EE.UU. la disciplina de la Investigación para la Paz. Además de reclamarse como normativa, es decir, una discusión con un alto contenido de juicios de valor (Fisas, 1998), no neutral, abierta y dinámica (Thee, 1983), interdisciplinar (Galtung, 1980), y con una clara intencionalidad de intervención social, la IP aportó a la reformulación de una serie de conceptos, entre los que se destaca, el propio concepto de paz, y asociada a él, el de violencia. Sin embargo, ha sido en Europa donde la Investigación para la Paz ha desarrollado sus propuestas y estudios más influyentes, especialmente en Suecia y Noruega.

En el contexto latinoamericano, Paulo Freire ha ejercido una gran influencia con su obra *Pedagogía del oprimido* en la concientización de las causas de la violencia estructural (Díaz, 1979). Por ello, así como por las especiales relaciones que desde la IP se establece entre paz y desarrollo, la EP va a resaltar e incorporar un nuevo componente: la educación para el desarrollo (Jares, 1991, p. 87).

De manera particular, en la región latinoamericana, la Escuela Nueva o mejor conocida como Escuela Activa o Pedagogía Activa, tuvo “diversos matices que sirvieron como estrategia para la construcción de nuevas prácticas educativas. En gran parte de los países, la Escuela Activa impulsó la transformación de las formas de enseñanza-aprendizaje, los procesos evaluativos, las didácticas y hasta las políticas educativas” (Ríos, 2012).

No obstante, como lo sostiene Bovet (1928), la Escuela Nueva: prestó especial atención a la educación para el desarrollo de las dimensiones moral, social y religiosa. Estas, si bien aportaron elementos valiosos para pensar en prácticas educativas pacíficas desde la mirada de los valores, no encontraron proyección para la formulación de políticas públicas hacia la construcción de la Educación para la Paz, no sólo en el contexto latinoamericano sino, y de manera particular, en Colombia con una larga historia de violencia social (Barriga, 2019, p. 519).

En Brasil, el desarrollo de la Escuela Nueva (Escola Nova) se logró después de 1930, gracias a la publicación del *Manifiesto de los pioneros de la Educación Nueva*, en el que se planteó una defensa de la educación pública, laica y gratuita (Giraldo & Serna, 2016). Por otro lado, el pensamiento de Luis Beltrán Prieto en Venezuela, abogó por la Escuela Activa para la construcción de ambientes democráticos como resistencia ante la imposición de gobiernos autocráticos en la región. Apoyado en el pensamiento de Dewey, Beltrán cimentó la idea de desarrollar las estructuras educativas de las niñas y niños de acuerdo con la vida social, cultural y económica del país (Narváez, 2006).

Igualmente, en Costa Rica, Ecuador y Chile las ideas de la Escuela Nueva permearon las redes docentes, especialmente en el ámbito rural. Estas guiaron la creación de directrices en esos países, que lograron dar el giro a una tendencia conservadora en el desarrollo de la educación.

En los años ochenta, emergió el concepto de Cultura de Paz, relacionado con la Teología de la Liberación. En 1983, se creó la Asociación Peruana de Estudios de Paz, liderada por el Padre Felipe McGregor y en octubre del mismo año, la UNESCO y el Ministerio de Educación publicaron el libro *Cultura de Paz*. Este libro y su difusión representó el punto de inicio del Programa Cultura de Paz de la UNESCO, programa que influyó decisivamente en la configuración del año 2000 como el “Año Internacional de la Cultura de Paz”.

Este concepto que resulta en un movimiento de la educación para la paz, está fuertemente influido por el arribo de la Escuela Nueva en América Latina, con matices propios del trasegar de la Teología de la Liberación en la región y la permeación de la no violencia en la agenda política de los movimientos por la paz a nivel mundial, que permitieron la construcción de nuevos modelos y prácticas educativas y su difusión a nivel global.

Sin embargo, más allá de la introducción de las Escuela Nueva y Activa a la región y, el aporte del proceso latinoamericano a la configuración de la agenda global por la paz, emergió una corriente que tuvo mayor trascendencia en el desarrollo endógeno: la educación popular y su propuesta pedagógica de la liberación o pedagogía de la liberación.

1.1.5 La educación popular.

La educación popular se asume como un movimiento pedagógico-político con una influencia directa de la teoría crítica y de la Teología de la Liberación que se propone un redireccionamiento de la sociedad desde los grupos y clases populares (Freire, 2000; Puiggrós, 2005; Mejía, Cendales, Mejía & Muñoz, 2013). A diferencia de las anteriores propuestas educativas por la paz y para la paz, con excepción de la propuesta de no violencia de Gandhi, la educación popular se asume como un movimiento netamente político con alcances pedagógicos, y viceversa, logrando una propuesta educativa para la paz desde una ampliación de las fronteras epistémicas.

Se erige como una propuesta del Sur global que retoma y construye discursos, narrativas e identidades excluidas y/u oprimidas alrededor de la superación de las violencias estructurales, directas y culturales para la configuración de sociedades pacíficas emancipadas desde la justicia social y ambiental (Puiggrós, 2005; Torres, 2009; Toro & Boff, 2009). No excluye el papel de los conflictos en las relaciones humanas, pero brinda herramientas para la resolución no violenta de los mismos desde la negociación, la valoración de lo vernáculo y de la validación de los saberes y los conocimientos desde una ruptura de la estructura vertical e impositiva del método científico como validación única de la aprehensión de la realidad. Se puede entender como la propuesta pedagógica latinoamericana de la educación para la paz (Mejía, 2014).

Establece ámbitos de acción desde la vinculación a lo público, vinculación a expresiones colectivas organizadas y construcción de procesos de gobernabilidad (Mejía, 2014). Todo esto, vinculado desde los saberes propios y las cosmogonías indígenas, pero partiendo desde principios teológicos católicos que permiten esta apertura, modificando relaciones epistémicas, políticas y culturales.

En la propuesta política de la educación popular, el papel metodológico adquiere especial relevancia por lo que emergen diversas pedagogías que responden al cómo formar. Igualmente, la sistematización, la evaluación y la investigación se asumen como criterios inherentes al proceso educativo que amplían las fronteras y las herramientas a disposición de la liberación de las diversas formas de violencia y opresión.

Como propuesta pedagógica, resalta la pedagogía de la liberación de Paulo Freire¹⁸ (1982; 1993; 1997), quien entiende la construcción social del conocimiento y la conciencia. Allí, la paz se construye en el proceso de negociación de visiones del mundo de las personas partícipes del proceso pedagógico, permitiendo solidificar su individuación desde su construcción en colectivo, y viceversa. Solamente así, los sujetos aprenden los valores y prácticas, desde los cuales pueden emanciparse y liberarse de las estructuras de opresión.

Se destaca el uso del diálogo, la eliminación de estructuras verticales en la relación educador/educando desde el rol de facilitador/a del proceso de aprendizaje, la priorización de la estructura socio-emocional en el proceso educativo, de la problematización para la resolución de escenarios hipotéticos de conflicto social como forma de establecer análisis crítico, la conjugación de la teoría y la práctica en el proceso de aprendizaje, entre otros.

En Colombia, las disputas entre los partidos tradicionales por el carácter de la educación, se vieron permeadas por la inserción de la Escuela Nueva en la discusión educativa. Allí se incorporaron elementos novedosos, pero que no lograron permear la discusión en torno a la educación para la paz. Sin embargo, sí hubo un proceso fuerte y valioso de crecimiento y fortalecimiento de la educación popular en el país.

¹⁸ Sus textos más famosos, en términos metodológicos, refieren al oprimido, la esperanza, la indignación y la autonomía, como momentos de la pedagogía de la liberación. Se entienden como parte de un mismo trasegar.

Se trata de la obra de vida de educadoras y educadores como Lola Cendales, Alfonso Torres Carrillo y Marco Raúl Mejía (2014), que se convirtieron en referentes en la transformación de las condiciones conservadoras y hegemónicas al interior de las aulas en el país. En el proceso sentaron las bases de la educación para la paz: establecieron una pedagogía dialéctica en las aulas, en un país con un uso normalizado de la violencia para resolver las diferencias cotidianas y estructurales, y la pedagogía como una acción política de concienciación para la transformación de realidades en donde la Investigación-Acción Participativa - IAP, se convirtió en bandera de los procesos educativos populares (Ortega & Torres, 2011). En los setenta, la educación popular se volvió herramienta de concienciación de los movimientos sociales emergentes y organizados que, sin embargo, se vieron silenciados por la represión paramilitar que acosó a estas agrupaciones en la década de los ochenta (Muñoz & Meza, 2004). Hasta ese momento, la educación popular no se asumía explícitamente como una apuesta educativa para la paz.

Ante el recrudecimiento de las violencias del conflicto armado en Colombia en la década de los noventa¹⁹, la propuesta de la Educación Popular giró hacia una educación para la paz. Fueron las y los educadores populares colombianos, quienes esencialmente vieron la necesidad de desescalar la crueldad del conflicto armado y configurar prácticas de paz desde las aulas comunitarias, entendiendo que el conflicto era un proceso inherente a la dimensión humana y se debía propender por su transformación en la práctica educativa. Establecieron prácticas de paz, en un tránsito de una comprensión desde la paz negativa a la paz positiva.

Este proceso tuvo el apoyo de un grupo de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que emergieron como soporte institucional para el desarrollo reflexivo y sistematizado de estas experiencias. Adelantaron tareas de alfabetización, capacitación en Derechos humanos, partiendo desde la comprensión de la necesidad de la diferencia y del respeto de la alteridad. La vocación de integración de la Educación Popular facilitó el diálogo de los aspectos sensoriales, cognitivos, afectivos y culturales en torno a la coyuntura política y las necesidades del momento.

¹⁹ Muy a pesar de los acuerdos de paz firmados por el gobierno colombiano y algunas guerrillas de izquierda en 1990. Esto se analizará con detenimiento en el siguiente capítulo.

Es así como las reflexiones teóricas de inicios del siglo XXI hablan del giro de la Educación Popular hacia la construcción de una Cultura de Paz. Al respecto, Muñoz y Meza (2003) señalan que:

En (...) Colombia, la EP privilegia, como necesidad colectiva urgente, la construcción de una cultura de paz con justicia social, y busca que los conflictos, propios de toda sociedad, se resuelvan a través de la negociación, la generación de consensos y el tratamiento de disensos con base en el respeto a la diferencia. Esto implica acciones educativas a favor de los derechos humanos, la construcción de una sociedad civil participativa y el desarrollo de un nuevo tipo de relaciones sociales basadas en la cooperación, la convivencia y la solidaridad (p. 79).

La Educación Popular no desarrolla una pedagogía y metodología lineal y unívoca, sino que establece pedagogías, modelos y didácticas contextualizadas a los intereses y propósitos de la actividad educativa. En el caso colombiano, se empezó a establecer como una Educación para la Paz con Justicia Social, bandera política que empezó a emerger desde las izquierdas moderadas y armadas desde los años setenta, recogiendo elementos vitales como: la dialéctica en todo proceso, el debate crítico, la participación democrática, la resolución de conflictos a través de formas no violentas, la importancia de las utopías y la justicia social como bandera, la interdisciplinariedad, el diálogo de saberes, el aprendizaje compartido y las alianzas entre instituciones educativas y comunidades (Muñoz & Meza, 2004).

Sin embargo, este discurso no permeó en un Estado con una agenda que priorizó el aspecto militar y policivo para solucionar los conflictos violentos de la sociedad. Se disolvieron las negociaciones de paz con las FARC-EP en 2001 y nació el Plan Colombia como apuesta para derrotar militarmente a la ya mencionada guerrilla. Por esa razón, la irrupción de la Cultura de Paz en la construcción de la agenda de políticas públicas, no se dio hasta el año 2012, con el inicio de las negociaciones de paz con las FARC-EP. Así, lo menciona la exviceministra de educación en el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006), Juana Díaz:

Yo creo que en la época en la que yo estaba al frente de todo el desarrollo de políticas públicas (2003), se hizo el espacio del tema de convivencia, en ese tiempo no se hablaba tanto de la paz, porque acuérdate que en el cambio de siglo, Colombia tenía un problema muy serio de intervención de la guerrilla, y la política de gobierno de ese momento era realmente combatirlos y volver a tener la institucionalidad del país, recuperar la institucionalidad y la posibilidad que el país estuviera de nuevo al mando del gobierno no del paramilitarismo, no de la guerrilla y bueno, nosotros tuvimos que trabajar en eso, pero no tanto, todavía con la perspectiva de paz. La perspectiva de la paz, del posconflicto, realmente es un tema que puede ser de los últimos ocho, diez años máximo (Sánchez-Corrales, 2018, p. 28).

En estos años en el país, se crearon lineamientos curriculares por parte del Ministerio de Educación en temas de formación ciudadana, desde el conocimiento de la Constitución Política. Por otro lado, aparecieron expresiones de comprensión de estrategias flexibles de educación desde la Escuela Nueva. Emergieron modelos flexibles de educación como el modelo CAFAM, a partir del Decreto 3011/97, que ofreció alternativas pedagógicas flexibles y lúdicas a través de las cuales jóvenes y adultos se pudieron alfabetizar y seguir sus estudios secundarios y de educación media para propiciar el trabajo con la comunidad. Igualmente, en 2003, nació el modelo “A crecer”, que luego cambió el nombre a “Sistema Interactivo Transformemos Educando”, que hacía mediaciones didácticas para nivelar toda la educación primaria, secundaria y media en 5 años.

Son pequeños antecedentes, pero que van a posibilitar la llegada de los modelos “Arando la Educación” y “Maestro Itinerante”, en el marco del acuerdo con las FARC-EP, como estrategias de educación para la paz, pues facilitaron la creación por el Ministerio de Educación de un Portafolio de Modelos Educativos Flexibles durante el período 2002-2006. Además, en el 2010, se publicó el Manual Operativo del Modelo de Aceleración de Aprendizaje, que fue importante para el proceso de reincorporación individual de excombatientes.

Las negociaciones con las FARC-EP fueron un parteaguas en el desarrollo de estrategias de educación para la paz en el país, trayendo a discusión una nueva comprensión de la paz positiva. Esto recogió el papel inherente del conflicto en las relaciones humanas y la necesidad de configurar una Cultura de Paz para una sociedad en transición hacia el fin del conflicto armado interno, generando debates sobre la pertinencia del concepto de posconflicto en un escenario de posacuerdo (De Zubiría, 2014; Niño & Palma, 2018) y la necesidad de establecer lineamientos y estrategias de educación para la paz.

En este sentido, se destacó la emergencia de lineamientos normativos en materia de educación para la paz. En primer lugar, se constituyó la Cátedra de la Paz a través de la ley 1732 de 2014 que quedó reglamentada con el decreto 1038 de 2015, como insignia en la educación formal de la educación para la paz. Así, se dieron orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz (MEN, 2016a), la Propuesta de desempeños de Educación para la Paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia (MEN, 2016b) y las Secuencias didácticas de Educación para la paz (MEN, 2016c).

Si bien, las bases de la educación para la paz en Colombia provienen de la Educación Popular, es la influencia de la agenda global impulsada por la UNESCO y de los Institutos Internacionales de Construcción de Paz, como el Instituto Kroc de la Universidad de Notre Dame, los que van a propiciar la inserción de cambios en las instancias de decisión política.

Por otro lado, las universidades como instituciones sociales, han enfatizado la importancia de la convivencia ciudadana y de la gestión de conflictos (Madrigal, 2020). La experiencia de Colombia muestra que, si bien las iniciativas de paz dependen de la situación del conflicto armado interno y de las dinámicas del movimiento social, en el proceso de negociación entre el gobierno nacional y las FARC-EP, terminado en el 2016, las universidades del país adelantaron distintos tipos de acciones al respecto. Así, se creó el Marco Estratégico de Intervención Social para las Universidades, como parte de este proceso de responsabilidad social (Madrigal, 2020).

Los dispositivos de poder de las instituciones del Estado que han operado (y operan) en la educación, han formulado (y continúan haciéndolo) lo que debe enseñarse y cómo debe enseñarse. Por lo tanto, no es de extrañar que un país como Colombia, con más

de 50 años de guerra, no haya cimentado históricamente una política educativa para la Paz para deconstruir la violencia estructural, simbólica y cultural y en su reemplazo haya formulado una educación ética, ciudadana y de Derechos Humanos para rechazarla y hasta compensarla (Gómez, 2019, p. 525).

1.1.6 Cultura de Paz y Agenda 2030: Presente de la Educación para la Paz.

La emergencia del concepto de Cultura de Paz en el contexto latinoamericano, se dio de la mano de la UNESCO, que adoptó esta interesante propuesta y que le dio un sustento teórico y metodológico en el marco de la transformación de las condiciones geopolíticas globales.

La cultura de paz emerge en un momento de transformación del orden del modelo hegemónico global, la caída del muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría, la masacre de Tiananmen en China y el fin del Apartheid en Sudáfrica y, en América Latina, la creación del Consenso de Washington²⁰, la caída de gobiernos autoritarios dictatoriales en Paraguay, Chile, Argentina y Panamá y la permanencia de conflictos bélicos con grupos armados guerrilleros de izquierda en Perú, Colombia, Guatemala, Paraguay, Chile, entre otros.

De este modo, la cultura de paz está basada en los principios establecidos en la Carta de las Naciones Unidas, en el respeto por los Derechos Humanos, la democracia, la tolerancia y la promoción del desarrollo. Así, se puede resumir que la construcción de una cultura de paz se convierte en un discurso hegemónico, que de acuerdo con la UNESCO:

Pretende ser una respuesta a ese conjunto de amenazas y conflictos, una búsqueda de soluciones que no pueden imponerse desde el exterior, sino que han de provenir de la propia sociedad. Esta respuesta se ha convertido en una respuesta mundial que busca soluciones, siempre conscientes de que estas dependen de la intervención

²⁰ El Consenso de Washington fue un paquete de 10 reformas, impuesto por organizaciones financieras internacionales a los países de América Latina, ante la crisis económica y política en la década de los ochenta, que dieron apertura al modelo neoliberal. Esto implicó un cambio en la configuración de los conflictos socio-políticos y económicos, facilitando la emergencia de nuevos órdenes de poder y resistencia, así como nuevos conflictos violentos.

conjunta y en frentes muy diversos de hombres y mujeres de todos los sectores de la sociedad (UNESCO, 1999).

En ella, se entiende la paz como una paz imperfecta (Muñoz, 2016), es decir, un bucle infinito de conflicto, negociación, transformación y superación del conflicto para llegar a otro conflicto. Es un proceso constante que permite desarrollar los procesos de vida. En su desarrollo, alcanzar la cultura de paz se ha convertido en el principio central de su acción:

A través de la educación, la ciencia y la cultura, la UNESCO, brazo intelectual de las Naciones Unidas, debe construir la paz en la mente de los hombres. Construir la paz significa que debemos incorporar en nuestra conducta cotidiana actitudes forjadas durante todo el proceso educativo para adquirir una actitud tolerante, comprensiva, un sentido de los otros, de conocimiento y respeto hacia los demás (Centro Unesco, 1993).

En ella, la cultura de paz adquiere un carácter central en la agenda global de los Estados y organizaciones internacionales que suscribieron la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS, generando una masificación y estandarización de los esfuerzos en torno a la educación para la paz:

La cultura de paz supone ante todo un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la paz. Significa transformar los conflictos, prevenir los conflictos que puedan engendrar violencia y restaurar la paz y la confianza en poblaciones que emergen de la guerra. Pero su propósito trasciende los límites de los conflictos armados para hacerse extensivo también a las escuelas y los lugares de trabajo del mundo entero, los parlamentos y las salas de prensa, las familias y los lugares de recreo (Centro Unesco, 1993).

Así, la Cultura de Paz se ha vuelto centro de la discusión política institucional, local, nacional, regional y global, pero también se ha convertido en el punto de consenso de la discusión académica sobre la educación para la paz.

En los últimos años la ONU y la UNESCO han creado una serie de instrumentos, declaraciones y planes de educación, basados en la cultura de paz en todo el mundo. En 1997, se declaró a la primera década del siglo XXI, la década para una cultura de paz y no violencia

para niñas y niños, y, se estableció el año 2000 como el “Año Internacional de la Cultura de Paz”. Igualmente, ratificó una agenda de compromisos regionales para el desarrollo de una cultura de paz y la no violencia en materia educativa.

El derribo de las Torres Gemelas en el año 2001, significó un replanteamiento de los principios de la Cultura de Paz, tras los cambios en la agenda global en torno a la lucha contra el terrorismo y la seguridad. Esta agenda de seguridad, con una ideología neoconservadora, marcó una política de eliminación del adversario, que fue en detrimento de los Derechos humanos, bajo los discursos de legítima defensa y guerra preventiva (Agamben, 2004).

En esta medida, la agenda de seguridad desvirtuó los alcances iniciales de la educación para la paz y la hizo pasar a un segundo plano en los ámbitos de decisión gubernamental, especialmente, en los países en conflicto armado como Colombia. Fue una discusión dividida en tres contextos, según las condiciones socio-políticas y culturales de los países. Madrigal (2020) menciona tres contextos de desarrollo de la educación para la paz: 1. en zonas o regiones de no conflicto armado, donde se propone una educación sobre la paz encauzada en la educación formal desde el aula (Salomón, 2002); 2. en zonas o regiones de tensiones interétnicas con violencias culturales y estructurales como los del tercer mundo, donde se enfoca en DD. HH. y establece formas y modelos de educación no formal comunitarias, pero sigue priorizando la educación formal desde el aula escolar y, 3. en zonas o regiones donde hay conflictos armados instaurados, buscando cambiar las narrativas de los actores y la responsabilidad del propio grupo frente al sufrimiento de los otros. Allí los conceptos de reconciliación, perdón y no repetición se hacen centrales en el proceso. Se establecen mixturas de modelos de acuerdo a las condiciones de los territorios para establecer el desarrollo de los contenidos.

Este proceso de contextualización, de acuerdo a la agenda de seguridad, generó una desestructuración ideológica de las acciones de violencia directa, cultural y estructural. Se asume una postura dicotómica entre amigo-enemigo que no permite construir un diálogo desde la búsqueda de puntos en común, buscar las razones estructurales y culturales de la violencia, sino que ataca en una sola dimensión el conflicto violento. Por el contrario, es desde

los principios anteriormente consensuados en torno a la Cultura de Paz que se legitima la imposibilidad de negociación entre partes en conflicto²¹.

En 2015, la Asamblea General de la ONU aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible como hoja de ruta del paradigma de desarrollo global para los siguientes 15 años. Allí, se establecieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS, que reemplazaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio - ODM, en donde la UNESCO es la organización con mayor responsabilidad en el desarrollo de los ODS relacionados con educación, cultura, ciencias naturales, ciencias sociales y humanas y medios de comunicación e información.

La UNESCO asumió una cobertura del cumplimiento de los derechos de primera y segunda generación de carácter individual, pero no los derechos de tercera generación referentes a la libertad en el ejercicio colectivo de modelos de desarrollo, que jerarquizan las experiencias de los países del norte global y no tienen en cuenta las necesidades de las comunidades del sur, que tienen otras cosmovisiones emplazadas en su vida cotidiana (Jensen, 2017).

Ya no se discute qué alcanzar con la educación para la paz y qué tipo de sujeto individual y colectivo se quiere educar y cuál es su lugar en el mundo, sino de cómo hacerlo (Fernández, 2003; Acevedo & Báez, 2018). La discusión ahora se hace pedagógica y didáctica, donde se discute el carácter flexible o rígido del modelo, los alcances del mismo, el grado de inclusión, pero no se discuten los contenidos y propósitos. Se discuten los grados de aplicación de los paradigmas y modelos de educación, pero no los alcances o propósitos político-pedagógicos de los mismos, corriendo el riesgo de no develar los códigos ideológicos implícitos en su interior y que configuran las formas de producción cultural (Fernández, 2003).

²¹ Esto se ve con claridad en el caso colombiano con la postura de un sector político y social que deslegitimó la negociación entre el gobierno y las FARC-EP, al considerar la imposibilidad de negociar con grupos denominados terroristas. Esto tuvo tal repercusión que, en la refrendación de los resultados del Acuerdo entre las partes, ganó la no aceptación de los resultados, al considerarlos proclives a la impunidad (Rodríguez Pinzón, 2017, pp. 171-183).

1.1.7 Transversalidad en la educación para la paz: retos y desafíos.

Frente a los riesgos de homogeneización en la producción de las formas culturales de las sociedades locales, a través de la Educación para la Paz se hace prioritario establecer lecturas y acciones transversales, siendo un derrotero la consecución de una Cultura de Paz.

El universalismo centralista y occidental del discurso hegemónico de la Educación para la Paz, invisibiliza la riqueza que otras culturas pueden ofrecer a la comprensión de paz (Fernández, 2003). La apropiación del concepto de Cultura de Paz y el discurso construido a partir de él, desde los organismos multilaterales de mantenimiento de la seguridad y del orden mundial como la UNESCO, muchas veces no combaten las violencias estructurales que aquejan a las sociedades en conflicto (Monclús & Sabán, 1999). Así, la educación para la paz en el presente tiene como reto incluir un análisis primordial de estas concepciones formuladas desde arriba, y concebir la existencia de alternativas, dadas en las prácticas constantes que son contestatarias en los espacios relegados y a los que no se llegan con estas prácticas educativas desde lo formal, pero que sí se piensan y desarrollan desde las practicas informales por las violencias ocurridas en sus territorios, y porque en muchos de estos, sólo se conoce como forma de vida.

Por lo cual, se hace necesario identificar que los sujetos de la educación, niños y adolescentes, presentan configuraciones identitarias y subjetividades fluidas que escapan a la comprensión de los educadores/as (Candau & Sacavino, 2014, p. 206). Entendiendo, que esto se sobrepone desde un sistema donde estas subjetividades no son tenidas en cuenta a la hora de elaborar políticas económicas, sociales y culturales y para el caso específico de esta investigación, una cultura de paz y de educación para la paz.

Por otro lado, también es importante problematizar como :

los Derechos humanos, son entendidos muchas veces como derechos referidos a la igualdad, fundamentalmente individuales, civiles y políticos, se amplía y cada vez se afirma la importancia de los derechos colectivos, culturales y ambientales. Dentro de esta perspectiva, igualdad y diferencia no pueden ser vistos como polos opuestos, sino como polos que se exigen mutuamente (Candau & Sacavino, 2014).

De esta manera, en concordancia con De Sousa-Santos (2006), se entiende que para que hoy:

los Derechos humanos puedan ser verdaderamente resignificados, dentro de una perspectiva que no niegue sus raíces ni su historia, sino que los acerque a las problemáticas actuales, tendrán que pasar por un proceso de reconceptualización, desde una visión multicultural, que parte de la afirmación de que todas las culturas son incompletas y problemáticas en sus concepciones de dignidad humana.

Afirmar que ninguna cultura es completa, que ninguna consigue abarcar toda la riqueza humana, es ir más allá de la idea de una cultura única y verdadera que tiene que ser universalizada. Lo anterior supone afirmar la necesidad de la interacción entre las culturas: “aumentar la conciencia de incompletud cultural es una de las tareas previas a la construcción de una concepción emancipadora y multicultural de los Derechos humanos” (De Sousa-Santos, 2006, p. 446).

En contraposición, el estudio prospectivo contribuye a ver el fenómeno a través de varias dimensiones sociales, políticas y culturales en varios momentos históricos. El énfasis se pone en torno a la incidencia de las políticas educativas implementadas en distintos contextos sociales sobre la violencia y la paz, donde se desarrolla la importancia del pasado, el presente y el futuro como forma de abordar el estudio prospectivo. (p. 452)

Sin embargo, de acuerdo con el Seminario Gallego de Educación para la Paz (2002), aún nos hace falta tomar conciencia y posicionarnos inequívocamente frente a las grandes y pequeñas guerras, en las cuales se pueden ser víctimas o verdugos. Así, podemos comprender mejor cada una, para que de manera procesual, se opte por la vía que ayude a cohesionar a las sociedades y trabajar por la conservación de la vida digna.

Frente a esto, Magallón (2006) expone:

El pensamiento que defiende la guerra está ligado a la construcción de una identidad viril definida por la fuerza y la dureza consideradas como entidades nucleares masculinas. (...). Tanto la guerra, como la violencia directa, como la violencia estructural, tienen en común que utilizan la vida como moneda de cambio. La guerra

es una violencia institucionalizada en la que se procede a la destrucción de bienes de todo tipo, incluida la vida humana, para ganar algo a cambio. También la violencia estructural asentada en un orden internacional regido por la lógica del interés económico, pasa por encima del hambre, las enfermedades y la defensa del planeta, despreciando de manera sistemática el valor de la vida (pp. 124-125).

Se ha estudiado más la confrontación que la vida, más la agresión que el encuentro; más el odio que el amor; más la guerra que la paz (Cruz, 2008). Como lo menciona Atehortúa (1966): “No es lo mismo investigar acerca de las violencias, que investigar para la paz”. Mientras, la investigación para la paz va rezagada, debido a que económica y políticamente no se le ha dado el mismo tratamiento, ni por los países de gobiernos desarrollados, ni por los de países del Sur (Cruz, 2008, p. 215).

De acuerdo con Lederach (1989), sobre el uso de la violencia como método para regular conflictos, el reto es no acudir a elementos basados en la eliminación o negación del otro.

Figura 13. *La violencia como método para regular conflictos.*

1º	Hemos de hacer notar que el objeto de la violencia directa siempre son personas... la muerte de una persona nunca acabará con el conflicto, pues a esta muerte, le seguirán otras que, a su vez, no serán compensación suficiente.
2º	Es preciso tener siempre muy presente el hecho de que la violencia es totalmente contraria a los objetos, valores e ideales a que aspiramos. La paz, la justicia, la cooperación, etc, son los objetivos, a la vez que los valores que queremos desarrollar. Hemos de reconocer que la violencia, por altas que sean sus miras y razonamientos, es antitética a esos valores, y eso debe hacernos preguntar si es posible lograrlos mediante la opción violenta.
3º	La violencia siempre es una reacción destructiva. Como Ellul decía, está íntimamente ligada con el odio; es una reacción fuerte contra algo que se ha determinado como no deseable.
4º	La violencia concibe el conflicto no como una dialéctica que ha de desembocar en una síntesis, sino como una competencia mortal en la que la victoria corresponde al más fuerte. El postulado básico es la eliminación del otro, no su integración o cooperación.

Fuente: Cruz (2008, p. 210).

Igualmente, se presenta una mixtura de paradigmas de la cual se hablará en profundidad en el siguiente apartado, que muestra que los estudios de paz han venido generando un consenso frente a la construcción de una cultura de paz como finalidad de la educación para la paz, pero que, a su vez, ha venido minando la emergencia de nuevas ideas que permitan reconfigurar la educación para la paz en la transversalidad anteriormente

mencionada (Fernández, 2003). Esta tendencia corre el riesgo de no permitir a la educación para la paz, dar respuesta a los nuevos retos históricos, culturales y políticos de una sociedad post-pandemia, en donde han mutado las identidades colectivas e individuales, se han modificado las formas de socialización y de educación, en todas sus dimensiones, y se han desatado conflictos violentos de largo alcance que han puesto en entredicho la estabilidad geopolítica global.

1.2 Estructura y componentes de la Educación para la Paz.

La educación para la paz cuenta con cuatro ámbitos de reflexión: académico o paradigmático (para qué y qué), pedagógico (cómo formar) y didáctico (cómo formar) que desarrollan el esquema teórico de análisis. De esta forma, se desglosaron sus partes para entender en qué consiste en su interior la educación para la paz en estos momentos.

1.2.1 Paradigmas de la Educación para la Paz.

La consolidación de la cultura de paz como derrotero de la educación para la paz, asume un consenso generalizado entre los paradigmas de la educación.

a) Enfoque Técnico positivista.

Este enfoque se basa en una visión de paz negativa en el que se concibe al conflicto como un elemento negativo (Boulding, 1978). En este sentido, se busca la prevención de la violencia física y del conflicto. Por tal razón, en él no se cuestiona el uso de prácticas violentas en el ejercicio de la educación y se privilegia el uso de la aprehensión cognitiva en el aprendizaje.

b) Enfoque Hermenéutico-interpretativo.

Este enfoque presenta un giro frente a la visión de paz. En él, se reconoce la inherencia de los conflictos a las interacciones sociales y la posibilidad que ofrecen estos para la creación de aprendizajes significativos que transformen las condiciones de violencia y permitan la construcción, es decir, estableciendo como principio el ejercicio de una paz positiva en donde se gestionen los conflictos desde la no violencia (Cultura de paz, s.f.). La educación se asume

desde una posición afectivo-relacional (Cuenca, 2014), en donde se le da prioridad a la experiencia subjetiva de las personas participantes y a la apropiación de los contenidos educativos a través de la propia experiencia y la emocionalidad.

c) Enfoque socio- crítico.

Este enfoque recoge la visión de paz positiva en la relación de aprendizaje/enseñanza, pero entiende también la posición no neutral de la educación, en la que se asume como una acción ético-política para la superación de las injusticias y las desigualdades sociales. En este sentido, la educación para la paz se asume como un proceso que excede los procesos formales de educación y se entiende en lo comunitario, familiar, laboral y otros ámbitos de desenvolvimiento de la vida humana. Esta extensión propende por la construcción de paz desde una cultura de paz (Fisas, 1998), en la que se entienden tres dimensiones: la relación del ser humano consigo mismo, la relación del ser humano con sus congéneres y su relación con el ambiente que le rodea desde una educación afectiva, una educación sociopolítica y una educación ambiental (Jares, 1991). Este paradigma promueve una interacción entre escuela y sociedad desde la paz como eje, generando un diálogo permanente entre la educación formal y no formal.

Desde el enfoque socio-crítico se encuentra la educación popular y el trabajo generado por Paulo Freire, anteriormente descrito. Igualmente, se encuentra el trabajo de Johan Galtung con su teoría de conflictos (1980, 2003a, 2003b) y el enfoque culturalista de Vicenc Fisas (2015, 1998).

1.3 Acciones y enfoques pedagógicos en la Educación para la Paz.

La Educación para la Paz es también un proyecto pedagógico, analítico, crítico, creativo y de cambio social (Baena & Pesquero, 1998), en el cual se van incorporando nuevos componentes, enfoques, metodologías y propuestas que nutren la episteme de la Educación para la Paz que cada vez la aproxima a convertirse en una Pedagogía para la Paz (Madrigal, 2020). En este sentido, el cómo formar, se convierte en eje disruptivo en el marco de la Educación para la Paz, a partir de su desarrollo paradigmático.

La pedagogía como reflexión y práctica preocupada por la forma en que debe llevarse a cabo el proceso educativo, plantea un conjunto de reflexiones como campo de saber, las cuales permiten cuestionar los paradigmas bajo los cuales se realiza la praxis educativa. En este sentido, emergen cuatro enfoques pedagógicos en la educación para la paz.

1.3.1 Culturalista.

Propone construir una cultura de paz afectando el orden simbólico de la cultura de violencia que predomina (UNESCO, 1999; ONU, 1999; Fisas, 1998, 2015). Este enfoque es el despliegue pedagógico de la cultura de paz que propende el modelo socio-crítico, buscando cambios estructurales político-económicos, que permitan la transformación cultural. En este sentido, se vincula estrechamente con los conceptos de justicia social y desarrollo (Jares, 1991; Galtung, 2003a).

Finalidad de la educación: La vida se establece como el centro de la cultura, por lo que los valores universales que propende en torno a la construcción de una cultura de paz se establecen alrededor de este. Igualmente, se prioriza el papel investigativo en la educación, y viceversa, para crear aportes hacia la cultura de paz. En esta interacción, la comprensión y

transformación de las estructuras culturales se establece como finalidad del proceso pedagógico (ACODESI, 2001).

Sujetos: Se prioriza la empatía y el interés por las demás personas en todos los niveles de sociabilidad. Se busca una interacción, a través del diálogo, que se prioriza en la relación docente-estudiante. Todo esto, desde el ejercicio de la afectividad en la familia y la escuela. La escuela como parte de la educación formal, se establece como parte del aparataje institucional que reproduce la violencia cultural, por lo que es llamada a construir la paz, pero también excede a la escuela, la educación formal.

Conocimientos: El enfoque culturalista prioriza el uso de métodos activos de aprendizaje. En él, se destaca la información como insumo para interpretar correctamente la realidad y actúa en la creación de conocimientos que desacrediten toda conducta violenta en la cotidianidad y genera conocimientos a partir de la comprensión y respeto de todas las identidades culturales, pero también se entiende como todo proceso violento como proveniente de la cultura y, por ende, transformable, superable (Fisas, 1990).

Logros: La desestructuración de las violencias cotidianas, desacreditando todo uso de la fuerza, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada cultura.

Formas: La familia emerge como el espacio de gestión de los conflictos. Allí, la socio-afectividad se establece como principal recurso para establecer relaciones simétricas de cuidado mutuo y limitación de los valores de competencia.

La escuela presenta información fidedigna que permita interpretar de forma asertiva y acertada la realidad, entendiendo tanto el funcionamiento de la vida como los mecanismos estructurales y superestructurales de dominación y subordinación. La socio-afectividad también se establece como recurso importante.

Los medios de comunicación deben promover el sentido crítico que ha sido limitado por la incursión de la publicidad en los mismos, la moderación de la violencia y la democratización de las voces partícipes de los medios.

La estructura económica debe permitir la coexistencia de divergencias económicas y sociales provenientes de civilizaciones con diferencias culturales. Armonización de los modelos de desarrollo con otras cosmovisiones (Fisas, 1998).

1.3.2 Curricular.

La educación como práctica social transformadora orientada por valores, tiene propósitos que espera materializar a través de la enseñanza académica de ciertos contenidos, generalmente organizados en el currículo. Sus principales exponentes son David Hicks (1993) y Xesús Jares (1991, 2002).

Finalidad de la educación: Se establece un planteamiento curricular de lo formal y no formal en la escuela, no se plantean escenarios comunitarios alternos de gran calibre. El enfoque curricular se propone responder a los conflictos cotidianos, propios del relacionamiento social y a la violencia desde lo estructural y lo cultural, así como a la definición conceptual de paz. Igualmente, se plantea desarrollar en la escuela una visión alternativa desde los valores democráticos y para la paz, como eje central de todo el proceso educativo (Hicks, 1993).

Sujetos: La escuela facilita ver el carácter positivo del conflicto y de las herramientas de resolución de conflictos, muestra la importancia de la diversidad cultural, del antirracismo y del antimilitarismo. La comunidad cercana a la escuela debe ser un lugar de reflexión educativa.

Conocimientos y logros: Se pretende un aprendizaje cognitivo en temas como la paz, la justicia, el poder, el género, la raza, el medio ambiente y la resolución de conflictos. Igualmente, se desarrollan actitudes en la escuela y destrezas para la vida que contienen un carácter político claro: reflexión crítica, alfabetización política, cooperación, asertividad, resolución de conflictos y desarrollo de destrezas en reflexión crítica, cooperación, comprensión, solución de conflictos y alfabetización política (Hicks, 1993).

Por otro lado, se presentan “6 componentes curriculares: educación para la comprensión internacional, educación en derechos humanos, educación mundialista y multicultural, educación para el desarme, educación para el desarrollo, educación para el conflicto y la desobediencia civil” (Jares, 1991).

1.3.3 Liberacionista o crítico.

Es un enfoque que privilegia la dimensión socio-afectiva en el proceso de aprendizaje que entiende el conflicto como algo positivo, que busca problematizar para generar

conciencia, y a partir de allí, transformar y superar el conflicto. Busca escenarios que trasciendan el aula escolar, privilegiando la educación no formal, y, hace uso de modelos flexibles. Hace uso de la experiencia concreta para prepararse para la vida (Vargas, s. f.).

Finalidad de la educación: La educación liberacionista busca la superación de toda forma de opresión, desde la concienciación de las y los sujetos, es decir, la búsqueda de la justicia social.

Sujetos: Tanto la escuela como la familia y la comunidad asumen una posición activa en el proceso educativo. El espacio educativo excede a la escuela y a la familia.

Conocimientos: Privilegia la comprensión desde el diálogo de saberes y vivencias.

Logros: Busca el afianzamiento de la confianza y la gestión efectiva de las situaciones problemáticas desde la emocionalidad y los conocimientos aprendidos. La paz es conflicto, se busca educar para el conflicto (Ospina, Alvarado-Salgado, Runge-Peña, Jaime-Salas, Ospina-Alvarado & Loaiza de la Pava, 2021).

1.3.4 Pragmático.

Este enfoque es el privilegiado por las organizaciones internacionales y estatales relacionadas con la educación para la paz (ACODESI, 2003). En ella, se privilegia la construcción de técnicas y estrategias para la resolución de conflictos, particularmente definidos, y la generación de herramientas y valores de educación para la paz, priorizando identidades culturales, étnicas y etarias.

Finalidad de la educación: Busca la educación en el manejo de conflictos particulares.

Sujetos: Depende la población objeto.

Conocimientos: Conocimiento desde la vivencia, aprehensión de herramientas útiles para la gestión de conflictos.

Logros: La gestión puntual de los conflictos a través de formas no violentas.

1.4 Didácticas de la Educación para la Paz

La didáctica invita a la reflexión sobre el desarrollo educativo, problematizando a las disciplinas desde el cuestionamiento de su epistemología, para llegar a la reflexión docente

sobre su práctica y al diseño de métodos que permitan establecer formas de enseñar efectivas (Madrigal, 2020). En este sentido, el proceso histórico, analítico, socio-afectivo y experiencial de la Educación para la Paz ha desarrollado algunos enfoques didácticos (Jares, 2002).

Es importante mencionar que estos enfoques didácticos, al igual que los paradigmas de la Educación para la Paz, han generado mixturas y complementos, ante todo por la cohesión de valores y principios del campo.

1.4.1 Enfoque constructivista.

Partiendo de la lógica deductiva y del carácter histórico de las elaboraciones científicas, el enfoque constructivista de la didáctica admite la existencia de un saber previo del alumnado que puede ser incorporado en el currículo educativo, con riesgo que, de no incluirse, pueden generarse procesos de violencia en el ejercicio educativo (Cuenca, 2007). En este sentido, el aprendizaje se hace significativo en cuanto a que el alumnado logra incorporar los contenidos dados a su corpus personal. Así, el enfoque constructivista toca los elementos de conflicto y violencia en el mundo, pero también en el contexto del aula, desde el desarrollo socio-personal, la solidaridad, el respeto y la convivencia. En él, se trabaja un enfoque desde la democracia que permite apropiar los conocimientos a nivel cognitivo, pero también desde lo experiencial particular y colectivo.

1.4.2 Enfoque histórico-conceptual o de didáctica de la historia.

Este enfoque se propone el uso de herramientas didácticas comunes desde la vivencia, los relatos de vida y la memoria; igualmente, se propone el uso de un currículo de historia compartida y valorar el uso de identidades colectivas nuevas (Tribó, 2013). En un enfoque del nuevo milenio implica hacer uso de la metodología socio-afectiva, apelando a las emociones, experiencias y dolores de las personas que sufrieron los horrores de la guerra para reconstruir la dimensión histórico-conceptual. Allí, empiezan a jugar los conceptos de memoria e historia.

1.4.3 Enfoque socioafectivo o de las emociones para la paz.

El enfoque socioafectivo parte del manejo de recursos que desarrollan la empatía, la vivencia emocional personal de una experiencia de conflicto, y, propende por la investigación sensorial, para establecer diálogos y la toma de decisiones (Quintero, Sánchez, Espitia, Mateus, Malaver & Cortés, 2015).

Hemos visto entonces, cómo la educación para la paz se configura como un elemento transversal al análisis que abordamos en la presente investigación, los conceptos de pedagogías de paz y cultura de paz, y sus corrientes y enfoques, abren las puertas hacia una visibilización de sus aportes y la trascendencia de estos no solamente desde la óptica de pensar la paz en medio de un posconflicto, lugar casi obligado, sino desde apuesta trasversal que permea la construcción de tejido social. Así pues, lo hasta aquí abordado se convierte en un abrebocas para el recorrido georreferenciado que se desarrolla en el siguiente capítulo en relación a procesos educativos en el marco de acuerdos y procesos de paz.

CAPÍTULO II - EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN PROCESOS DE PAZ EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

*Nuestra memoria no es un instrumento ideal.
No sólo es aleatoria y caprichosa,
sino que además arrastra las ataduras del tiempo,
miramos al pasado, desde el presente.
El punto desde el que observamos no puede estar
en medio de la nada (Alexiévich, 2015).*

En este capítulo se identifican experiencias educativas, en el marco de contextos de diálogos, acuerdos y amnistías de paz a nivel mundial, latinoamericano y colombiano, referentes de necesaria revisión. Dichas experiencias, muestran la evolución de los procesos educativos de esta naturaleza.

2.1 Experiencias a nivel mundial y latinoamericano.

Uno de los procesos de paz más complejos del siglo XX fue el de Irlanda del Norte, donde se partió de reconocer a la problemática religiosa como una de las principales causas del conflicto. Esto determinó el impulso de un sistema de educación secular para unir a católicos y protestantes, con “la integración de las comunidades en escenarios compartidos” (Nolan, 2009, p. 66). De igual modo, se desarrollaron proyectos financiados por la Unión Europea de educación para la paz.

Otro caso fue el de Bosnia y Herzegovina, en el que a partir de “la distribución equitativa del poder, la construcción de la capacidad y el establecimiento de una sociedad civil para el regreso de los refugiados y para la recuperación demográfica” (Filipov, 2008, p. 27), se desplegó un proceso educativo con altos niveles de alfabetismo y de cualificación de la fuerza laboral.

Por su parte, el proceso de paz de Sudáfrica se convirtió en un referente histórico, entre otras cuestiones, porque la educación fue una de las herramientas que permitió la consolidación democrática y el desmantelamiento del *apartheid*. En ese sentido, debe señalarse que, como parte del Programa de Reconstrucción y Desarrollo, en 1994, se creó el

Ministerio Nacional de Educación que estableció la instrucción gratuita hasta noveno grado (Medrano, Ochoa & Quiroga, 2015).

Entre tanto, en Filipinas, con el objetivo de atender a la población desplazada por los actores armados, se constituyó el programa Escuelas para Curar y Enseñar Paz de Mindanao (Ángeles-Bautista, 2005). Este Programa, basado en la educación para la paz, generó cambios en el interés, la participación y la atención de los estudiantes en las clases.

En otra latitud, en El Salvador, en 1994 se inició el Programa de la Cultura de Paz con el objetivo de impulsar la reconciliación entre los actores del conflicto armado. El Programa se propuso trabajar temas como “ciudadanía y democracia, rescate y fomento de la identidad nacional y aprendizaje y vivencia de una cultura de paz” (Mosquera & Sarmiento, 2015, p. 64), con proyectos de alfabetización y atención a los niños y mujeres afectados por el conflicto. Sin embargo, “el Programa no logró llegar a la sociedad, todo el esfuerzo se quedó en discurso político por la falta de presupuesto y/o interés para su ejecución” (p. 64).

Similar problema tuvo que afrontar en Guatemala, el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo - PRONADE, creado el 17 de diciembre de 1993. Este Programa recibió críticas por los insuficientes recursos materiales, la poca y deficiente infraestructura, el mal manejo de la alimentación escolar y las “prácticas corruptas en la contratación de los profesores” (Poppema, 2009, p. 392). Todo esto condujo a que las escuelas comunales mayas tuvieran que cerrar sus puertas por falta de financiación.

Mientras, en Perú, el conflicto armado entre el Estado y Sendero Luminoso (1980-2000) provocó que muchos jóvenes tuvieran que interrumpir sus estudios, debido a la inseguridad en sus poblaciones. Eso determinó, en las últimas décadas, la adopción de una serie de medidas para facilitar el acceso a la educación: exoneración de pagos, programa de becas integrales, educación para adultos y créditos educativos (Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2009, p. 145).

2.2 Experiencias en Colombia

En Colombia, desde la segunda mitad del siglo XX, emergieron distintas organizaciones armadas guerrilleras con demandas políticas revolucionarias y/o liberacionistas frente a las

condiciones de exclusión social, la precariedad institucional del Estado colombiano y el acceso, uso y redistribución de la propiedad agraria (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2014).

A este panorama, se añade el hecho de que la resolución violenta de los conflictos ha permeado de forma directa e indirecta el desarrollo histórico del país. No obstante, a pesar de las interpretaciones divergentes entorno a los orígenes del conflicto armado, es claro que todas las guerrillas surgidas en la segunda mitad del siglo XX han establecido acercamientos y/o negociaciones con el Estado colombiano para dar una solución dialogada a la confrontación, de acuerdo a las reivindicaciones que motivaron su surgimiento.

Esa constante búsqueda de una solución política, ha determinado la realización de distintos procesos de negociación de paz que han expuesto, en un primer o segundo plano, la importancia de la implementación de modelos educativos para la resocialización, rehabilitación y reincorporación de las personas alzadas en armas contra el Estado.

Si bien, en el país, se logró la implementación efectiva de programas educativos en algunos procesos de paz, en otros casos únicamente se expresó esta voluntad en los acuerdos. Este hecho, ha estado muy relacionado también con los orígenes, las reivindicaciones políticas y el desarrollo de estrategias educativas y de formación interna y comunitaria de cada una de las organizaciones guerrilleras.

2.2.1 La conformación de las guerrillas colombianas.

A partir de la masacre de las bananeras en 1928²², la violencia represiva por parte del Estado colombiano y de los actores dominantes regionales se generalizó, en un ciclo que adquirió tendencias partidistas institucionales en los años treinta y cuarenta con la “Revolución en Marcha”, impulsada por una vertiente del Partido Liberal con el apoyo del naciente Partido Comunista.

La “Revolución en Marcha” promovió una serie de medidas para la modernización del país como la industrialización por sustitución de importaciones, la reforma agraria para la

²² Los días 5 y 6 de diciembre de 1928 en el municipio de Ciénaga, Magdalena, el ejército masacró a los trabajadores en huelga de la empresa estadounidense United Fruit Company.

redistribución de la tenencia y propiedad de la tierra, la creación de infraestructura vial, la regulación de las tensiones capital-trabajo y la secularización del Estado.

Además, se fomentó la educación pública gratuita a cargo del Estado²³. Esta era una propuesta que iba en contravía del elitismo conservador, aunque no eliminaba la participación de la Iglesia en el campo educativo.

Sin embargo, algunas de estas medidas no tuvieron una implementación exitosa por las tensiones existentes al interior del liberalismo, la incapacidad del Estado para construir planes, programas y proyectos que se prologaran en el tiempo y la oposición férrea del conservadurismo, partidista y social, abanderado por la Iglesia Católica. De ahí que la Iglesia Católica, “el más destacado agente de la tradición, impedía que las reformas transformaran las costumbres y comportamientos “comunes” (ethos) de los individuos, puesto que las ideas clericales actuaban como barrera frente a todo lo que se relacionaba con la novedad” (Silva, 2009, p. 229).

Esto condujo a la emergencia de un período conocido como La Violencia, entre 1948 y 1958, en el que la represión institucional y para-institucional del Estado se estableció de forma directa y con carácter nacional hacia los movimientos sociales y políticos de oposición. Durante esta etapa, prevaleció el asesinato sistemático y el desplazamiento forzado para el acaparamiento de tierras y se constituyeron grupos armados con definidas filiaciones políticas liberales y conservadoras.

Este proceso de violencia estatal y para-estatal encontró su respuesta por parte de los sectores sociales y políticos, reprimidos en el estallido generado por el asesinato del candidato presidencial del liberalismo Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, como formas de autodefensa²⁴.

²³ Como parte de estas medidas, se erigió el Campus de la Universidad Nacional de Colombia, unificándose los institutos que tenía a su cargo y se crearon las Escuelas Normales para la formación docente.

²⁴ El carácter de autodefensa está definido en un documento del 7 de noviembre de 1949, redactado por el Comité Ejecutivo del Partido Comunista de Colombia: “Hay que organizar, de inmediato, en todas partes comités, comandos y brigadas para la defensa de la vida y de las libertades ciudadanas, en los barrios, fábricas, transportes, minas, haciendas, ingenios, veredas, para que las masas obreras y campesinas estén en capacidad de dar una respuesta efectiva y contundente a los agresores reaccionarios” (Medina-Gallego, 2010, pp. 146-147).

Así, miles de campesinos se alzaron en armas frente a la arremetida conservadora. Estas guerrillas se asentaron en zonas de colonización como el Sumapaz, el sur del Tolima, los Llanos Orientales, el Magdalena Medio y el sureste antioqueño, áreas con conflictos latentes por la propiedad y la tenencia de la tierra y con una fuerte influencia del Partido Socialista Revolucionario - PSR y la Unión Nacional de Izquierda Revolucionaria - UNIR, encabezada por Gaitán.

Igualmente, se transitó de una violencia política de carácter bipartidista hacia una violencia político-ideológica revolucionaria, debido a las tensiones existentes entre las bases guerrilleras y las directivas del Partido liberal (Medina-Gallego, 2010). De ese modo, mientras las bases exigían un proyecto político amplio de transformación de las condiciones existentes, los líderes partidistas sólo pretendían recuperar la hegemonía de gobierno en las regiones y a nivel nacional.

Durante este proceso, las guerrillas de los Llanos Orientales crecieron militarmente, estableciendo una autonomía organizativa y política, con reivindicaciones de carácter revolucionario. Al punto, que en 1952 se realizó la Primera Conferencia Nacional del Movimiento Popular de Liberación Nacional en Viotá, Cundinamarca, lo que derivó en la proclamación de la Primera Ley del Llano que proponía límites y usos de la tierra para la producción agropecuaria y ganadera. Posteriormente, en 1953, se promulgó la Segunda Ley del Llano que establecía las pretensiones de las guerrillas de instaurar un gobierno democrático-popular y de liberación.

En ese contexto, en el propio 1953, el general Gustavo Rojas Pinilla dio un golpe de Estado, con la pretensión de dirimir la crisis político-institucional a través de una ruptura de las instituciones que disminuyera la tensión liberal-conservadora y la amenaza de la lucha revolucionaria.

Es por eso que el gobierno de Rojas Pinilla estableció una Ley de amnistía en 1953 para todos los alzados en armas, principalmente para las guerrillas liberales de los Llanos Orientales, Tolima, Antioquia y otros departamentos. Además, creó la Oficina de Rehabilitación y Socorro, concepto novedoso para la época, pero con un alto contenido ideológico conservador, que

repercutió en los posteriores procesos de reincorporación a la vida civil de los amnistiados e indultados.

A partir de ese momento, los grupos armados existentes tomaron caminos divergentes: por un lado, las guerrillas de los Llanos dejaron sus armas a cambio de la amnistía y por el otro, las autodefensas del sur del Tolima se resguardaron en las zonas de colonización y adquirieron un carácter móvil y atomizado.

Entre tanto, el 20 de julio de 1957, Alberto Lleras Camargo y Laureano Gómez, líderes de los partidos Liberal y Conservador respectivamente, firmaron el Pacto de Sitges. El Pacto estableció la alternancia, cada cuatro años, de estos partidos en la presidencia del país. Esto dio inicio al Frente Nacional, un nuevo proceso de exclusión política, que no sólo se propuso restaurar el equilibrio bipartidista, sino también eliminar toda amenaza a la estabilidad del *status quo*.

No obstante, durante esta etapa, se produjo un proceso de unificación de distintas organizaciones guerrilleras. De acuerdo con Medina-Gallego (2010):

Los antecedentes de la formación de las guerrillas de las FARC se remontan a los procesos unitarios que siguieron las guerrillas liberales y comunistas después de la amnistía de Rojas Pinilla. La guerrilla liberal de los Llanos Orientales que lideró Guadalupe Salcedo siguió el camino de la desmovilización, la del sur del Tolima se resguardó en zonas de colonización y se sostuvieron como autodefensa hasta que los acontecimientos la forzaron a retomar el camino de la guerrilla móvil (p. 18).

En efecto, en 1964, bajo la presidencia del conservador Guillermo León Valencia, las Fuerzas Militares llevaron adelante la Operación Marquetalia. El intenso bombardeo determinó no sólo un cambio en las tácticas de guerra, sino también la modificación del carácter del grupo armado que operaba en esta zona²⁵. Lo anterior condujo a que el denominado Bloque Sur, adoptara el nombre de Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC en 1966.

²⁵ Hasta entonces, sus integrantes se consideraban como parte de un movimiento agrario que, frente a la agresión del Ejército y de los grupos paramilitares, se habían visto forzados a organizar una autodefensa campesina. Ahora, con los operativos de Marquetalia, se transformaban en una guerrilla móvil (Medina Gallego, 2010, p. 163).

Paralelamente, en 1964, surgió el Ejército de Liberación Nacional (ELN) como un grupo armado con reivindicaciones liberacionistas, influenciada por la revolución cubana. Según Medina-Gallego (2010), el ELN “se nutrió fundamentalmente de la población campesina, pero, en su construcción y consolidación jugó un papel central la juventud proveniente del Partido Comunista (PC), el Movimiento Revolucionario Liberal (MRL) y el Movimiento Obrero Estudiantil y Campesino (MOEC)” (p. 171).

La organización descartó la vía pacífica para la realización de transformaciones políticas y sociales y propuso la lucha armada para lograr el establecimiento de un gobierno popular y democrático²⁶. Así, el ELN apostó por el foquismo, una estrategia inspirada en la lucha del Movimiento 26 de julio que derrocó a la dictadura de Fulgencio Batista en Cuba.

Por su parte, en 1967, surgió el Ejército Popular de Liberación - EPL. De inspiración maoísta, el EPL apostó por una guerra popular prolongada. Apoyándose en sectores campesinos de zonas de colonización, esta organización tenía como propósito formar una base guerrillera que permitiera llevar la guerra del campo a la ciudad.

Una idea similar, de trasladar la guerra a las zonas urbanas, también surgió en estos años entre algunos militantes de las FARC como Jaime Bateman y de la Alianza Nacional Popular (ANAPO) como Iván Marino Ospina y Carlos Toledo Plata. Para ellos, se debían organizar grupos armados en las ciudades que impidieran la repetición de un suceso como el fraude en las elecciones presidenciales del 19 de abril de 1970, lo que desembocó en la creación del grupo Comuneros, luego denominado M-19.

Asimismo, durante esta etapa las FARC y el ELN consolidaron su estructura político-militar. En el caso de las FARC, en su Séptima Conferencia en 1978, proclamaron su transformación de guerrilla rural de carácter defensivo a un movimiento guerrillero ofensivo, con el objetivo de trazar un Plan Estratégico Político Militar que permitiera robustecer sus filas sobre la cordillera oriental, tomar Bogotá e instaurar un gobierno provisional. Mientras, el ELN

²⁶ El ELN se definió como una organización político-militar cuyo objetivo estratégico era la toma del poder y la creación de un frente democrático y revolucionario de obreros, campesinos, intelectuales de avanzada, estudiantes y sectores progresistas de las capas medias (Medina Gallego, 2010, p. 213).

aprovechó el impulso mediático de la Revolución Sandinista de 1979 en Nicaragua para recomponer sus filas.

En la década de los años 80, también surgieron otras organizaciones guerrilleras. En 1982, se creó el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), a partir de la facción Marxista Leninista Maoísta que se había escindido del Partido Comunista de Colombia y en 1984, se formó el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL), inspirado por las experiencias de Manuel Quintín Lame, líder indígena de comienzos del siglo XX.

En el caso del MAQL, este fue resultado de la acción de un núcleo armado del movimiento social indígena del Cauca que se trazaron como objetivos:

1) Controlar ellos mismos el “monopolio de la violencia”, que consideraban legítimo ejercer a nombre de los indígenas, evitando que fuera usurpado por otras organizaciones armadas; 2) Contener la expansión de los grupos revolucionarios al interior de las comunidades, protegiéndolas del desbordamiento del conflicto armado y 3) Aplicar una violencia sancionatoria para bloquear la violencia que los propietarios rurales empleaban contra los dirigentes comunitarios (Peñaranda, 2015, p. 30).

Debe señalarse que el MAQL siempre le concedió una importancia fundamental a la educación de las comunidades²⁷. Por esa razón, las escuelas de formación fueron una de las principales acciones realizadas por la organización, convirtiéndose en pilares para la construcción identitaria. En el documento “Memoria”, el MAQL señalaba que estas escuelas tenían como propósitos:

Elevar el nivel de conocimiento acerca de la situación que vive nuestro país por los innumerables factores y actores de violencia que están produciendo muertes de diferentes sectores, producto de la guerra social (...). Ideológicamente da un nivel muy amplio y horizonte alentador, porque esto abre una luz hacia los combatientes que muchas veces sólo están dispuestos a echar bala, pero no tienen una preparación

²⁷ Con esa finalidad, se elaboraron también documentos como *Nuestras luchas de ayer y de hoy* (1973), *Plataforma Política del CRIC* (1978) y *Cartilla de Legislación Indígena* (1983).

política que los aterrice sobre la realidad que estamos viviendo (Peñaranda, 2015, p. 227).

Entre 1984 y 1991 funcionaron un total de 11 escuelas. Las actividades de formación política incluían (Vargas & Suárez, 2022):

- a) La discusión sobre la formación de la Nación y el Estado.
- b) El régimen político colombiano.
- c) Las luchas de clase y las luchas étnicas.
- d) Los movimientos sociales.
- e) El Neoliberalismo y sus efectos económicos.
- f) La trayectoria del Movimiento Quintín Lame.
- g) La propuesta de los pueblos indígenas a la Asamblea Nacional Constituyente de 1991.

2.2.2 Acuerdos de paz en Colombia.

La educación fue un tema presente en los acuerdos de paz firmados, entre el Estado colombiano y distintas organizaciones guerrilleras, en las últimas décadas del siglo XX.

En 1982, el conservador Belisario Betancur llegó a la presidencia de la República con la intención de impulsar una serie de diálogos con los grupos guerrilleros. Fruto de ese proceso fueron los Acuerdos de La Uribe, firmado el 28 de marzo de 1984, por las FARC y los miembros de la Comisión de Paz del Gobierno Nacional en Mesetas, Meta.

Luego, se creó la Comisión Nacional de Negociación y Diálogo, que logró que los días 23 y 24 de agosto de 1984, se firmaran en Corinto (Cauca) y en Hobo (Huila), acuerdos de cese al fuego con el M-19 y el EPL, respectivamente. De igual forma, en 1985, se alcanzaron acuerdos para iniciar diálogos con los destacamentos Simón Bolívar y Antonio Nariño del ELN.

Durante estos procesos, se planteó el tránsito a la vida civil de los combatientes, desde un enfoque de rehabilitación posbélica, centrado en la reconstrucción de las infraestructuras y de los sistemas productivos. En concordancia con lo anterior, se gestó el Plan Nacional de Rehabilitación (PNR) para la normalización de las zonas afectadas por el conflicto armado (Blanquer & Fajardo, 1991).

En el marco de dicho Plan, también se formularon un grupo de medidas en el ámbito educativo como la capacitación para el trabajo, la validación de primaria y secundaria, la preparación para el desarrollo de proyectos, la formación en bilingüismo para la población indígena, además de adiestramiento para que los desmovilizados prestaran servicios de escolta (Villarraga, 2018).

Sin embargo, en los años siguientes, una serie de acontecimientos generaron la ruptura de las negociaciones con las FARC, el M-19 y el EPL (Villarraga, 2018). Esto dio lugar a la creación de la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (CGSB) que configuró un bloque insurgente con mayor capacidad bélica. Lo anterior trajo como consecuencia el recrudecimiento del conflicto hasta que en 1989 se produjeron nuevos diálogos entre el Estado y el M-19, seguidos por el PRT, el EPL, el MAQL y una fracción del ELN que había iniciado acercamientos de paz y terminó convirtiéndose en la Corriente de Renovación Socialista (CRS). Dichos diálogos finalizaron con la firma de varios acuerdos de paz que se refrendaron con la creación de una nueva Constitución en 1991.

2.2.2.1 Acuerdo de paz con el Ejército Popular de Liberación (EPL).

El Ejército Popular de Liberación es una organización guerrillera insurgente colombiana de extrema izquierda fundada en 1967, basada en los principios e ideologías del marxismo-leninismo y que forma parte del conflicto armado interno de Colombia (Infobae, 2019).

En el proceso entre el Estado y el EPL se planteó un Plan de Reinserción con dos fases prefijadas para su implementación:

- Primera Fase de Transición: se acordó la garantía de auxilio económico, salud, educación y capacitación (inicialmente por seis meses), asesoría psicosocial, participación ciudadana y tramitación de documentos, mientras los combatientes permanecían en un campamento para la transición a la vida civil.
- Segunda Fase de Reencuentro y consolidación: tras la dejación de las armas y finalizado el campamento, el Estado otorgó a cada excombatiente un auxilio económico mensual durante cerca de un año (Ibeas-Miguel, 2017). También les garantizó los servicios de salud y de

educación, con procesos de capacitación técnico profesional y asesoría empresarial para el desempeño de diferentes oficios y proyectos productivos.

Además, la Fundación Progresar, creada por la dirección del EPL, ejecutó proyectos de formación y capacitación de líderes comunitarios, organizó y coordinó diversos eventos y talleres sobre la paz y la defensa de los derechos humanos y editó diversas publicaciones. La Fundación Progresar fue vital para orientar y facilitar la reinserción de los desmovilizados, mediante la captación y la gestión de recursos para el desarrollo social (Ibeas-Miguel, 2017).

2.2.2.2 Acuerdo de paz con el M-19.

El Movimiento 19 de abril, conocido por su acrónimo M-19 o simplemente «El Eme», fue una organización guerrillera urbana colombiana, surgida después de las irregularidades en las elecciones presidenciales del 19 de abril de 1970 que dieron como ganador al oficialista del Frente Nacional Misael Pastrana Borrero sobre el candidato opositor Gustavo Rojas Pinilla y que derivaron de un fraude electoral orquestado por el alto gobierno y los partidos tradicionales. El movimiento participó en el Conflicto armado interno de Colombia desde enero de 1974 hasta su desmovilización en marzo de 1990 (Revista *Semana*, 2020).

El acuerdo de paz entre el Estado y el M-19 constó de diez puntos. Sin embargo, en los mismos no se planteó la implementación de programas educativos para los excombatientes ni las comunidades, sino que se priorizaron los siguientes aspectos:

1. Creación de una Asamblea Nacional Constituyente.
2. Creación de una Circunscripción Especial de Paz.
3. Creación de un Fondo Nacional de Paz para desarrollar programas sociales en zonas de influencia del M-19.
4. Creación de una Reforma Electoral para la modernización de los procedimientos de votación.
5. Creación de una Comisión Asesora para la Reforma Integral de la Administración de Justicia.
6. Creación de una Comisión académica para la investigación del fenómeno de los estupefacientes.

7. Aplicación de un Pacto en temas de justicia y orden público, político, socioeconómico y de convivencia.
8. Desmovilización del M-19, indulto para sus miembros y dejación de sus armas y municiones.
9. Creación de una Comisión de Seguimiento a los acuerdos suscritos.
10. Creación de un Plan de Seguridad (Acuerdo político, 1990).

2.2.2.3 Acuerdo de paz con el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL).

El Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL) fue una guerrilla indígena colombiana activa desde 1984 hasta su desmovilización en 1991. Fue la primera de este tipo en América Latina. Hizo parte del conflicto armado colombiano. Toma su nombre de Manuel Quintín Lame Chantre (1880-1967) líder indígena caucano que vivió a principios del Siglo XX la violencia bipartidista colombiana y la explotación de los grupos indígenas y se caracterizó por sus luchas en defensa de los pueblos indígenas (Fundación Paz y Reconciliación, 2016, p. 28)

El acuerdo de paz con el MAQL se vertebró alrededor de ocho puntos (p. 30):

- 1- Dejación de las armas.
- 2- Veeduría nacional e internacional.
- 3- Garantías.
- 4- Derechos Humanos.
- 5- Plan de Seguridad.
- 6- Promoción del Proceso de Paz.
- 7- Plan de Reinserción.
- 8- Obras regionales de desarrollo.

En el texto, se abordó de forma especial el punto siete, coordinado por la Unidad de Reinserción, adscrita a la Secretaría de Integración Popular de la Presidencia de la República, y por la Fundación Sol y Tierra perteneciente al MAQL. Este Plan comprendió los siguientes temas:

1. Propósito de la Reinserción.
2. Cobertura.

3. Criterios.
4. Fase de transición.
5. Fase de reencuentro.
6. Fase de seguimiento y evaluación.

En particular, en la Fase de transición, se le concedió un papel central a la educación:

a) Educación no formal y validación adecuada de la primaria, a través de tres niveles:

- Nivel I. Alfabetización.
- Nivel II. Lecto-escritura y matemáticas.
- Nivel III. Validación acelerada de primaria.

b) Capacitación técnica.

En el texto, se señalaba que estas actividades estarían a cargo de la fundación Pro-indígenas, tomando como base la experiencia del programa de educación bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (Gobierno Nacional y el Movimiento Armado Quintín Lame, 1991).

2.2.2.4 Acuerdo con el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT).

El Partido Revolucionario de Trabajadores de Colombia fue un partido político y guerrilla de Colombia, fundada en 1982. El partido fue fundado en 1982. Surgió de la facción Marxista-Leninista-Maoísta, un grupo que se había desgajado del Partido Comunista de Colombia (Marxista-leninista) a mediados de la década de 1975. Se ubicó en la Región Caribe, Nariño, Valle del Cauca, Cauca y Antioquia (Amante, 2020).

El acuerdo entre el gobierno del presidente César Gaviria (1990-1994) y el grupo miliciano Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), suscrito el 25 de enero de 1991, recogió en el punto diez el “Plan de Reconciliación en la Paz”. Como parte del acuerdo, se establecieron tres fases:

- 1) Iniciación.
- 2) Transición.
- 3) Consolidación.

En la fase de transición, se planteó la realización de programas de alfabetización y educación formal de primaria y bachillerato, al igual que de educación para el trabajo y asistencia técnica. Mientras que, en la fase de consolidación, se aspiraba a impulsar los estudios postsecundarios, a través de un fondo de becas:

Educación. Consta de un programa de alfabetización y de un programa especial de educación formal acelerada (primaria y bachillerato), para lo cual las partes estudiarán diversas fórmulas. (...). Capacitación. Consiste en la contratación de asistencia técnica especializada por parte del gobierno, dirigida a capacitar a los beneficiarios en la formulación de proyectos productivos y de servicios urbanos o agroindustriales y a garantizar el debido seguimiento de los mismos. Las partes harán un diseño integral de este programa y examinarán diversas alternativas que ofrezcan entidades gubernamentales y no gubernamentales (Villarraga, 2018, p. 41).

2.2.3 La implementación de programas educativos en los Acuerdos de Paz.

2.2.3.1 Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación.

- **Primera fase: “Aprovechando el Sol”, impulsado por la Universidad Pedagógica Nacional.**

La iniciativa de construir un programa educativo de alfabetización y educación primaria y secundaria, como parte del tránsito a la vida civil, surgió de la propia iniciativa del M-19. En el campamento ubicado en Santo Domingo, departamento del Cauca, se reunieron un grupo de guerrilleros y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional en el que se proyectó un plan para brindar educación a aquellos que no habían terminado el bachillerato (Segura, 2000).

Para la aplicación del programa, se generó un modelo educativo de construcción comunitaria que se componía de cuatro pilares:

- Sintonía, esfuerzo, acuerdo y certeza.
- Autonomía, auto-sostenimiento, autogestión y autofinanciación.
- Acuerdo mutuo, confianza mutua, respeto mutuo y ayuda mutua.

- Máximo poder comunitario, máximo logro posible, máximo cambio posible y máxima potencia comunitaria.

A juicio del director del programa, Germán Zabala, fueron las oficinas de reinserción de cada una de las guerrillas las que asumieron el compromiso de darle vida a los acuerdos en materia de educación:

Se trabajó en las oficinas de reinserción de las organizaciones, no en las (...) del gobierno, casi todas las organizaciones crearon fundaciones en el momento de la desmovilización para realizar proyectos, para tramitar apoyos y también para gestionar recursos, porque el proyecto se basaba en reinserción educativa, económica, política y jurídica (González & Pérez, 2015, p. 57).

Tomando esta experiencia como punto de partida, surgió el Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación: “Aprovechando el Sol”, creado por la Universidad Pedagógica Nacional. El proceso se guio por un Modelo de Educación Integral que partía de considerar la integración del “trabajo productivo con la instrucción, no sólo como método, sino como modelo para producir hombres desarrollados, plena y armónicamente” (Segura, 2000, p. 64).

El programa, que establecía que la educación básica primaria se debía realizar en seis meses y el bachillerato en dos semestres, también buscó canalizar los intereses de los excombatientes. Con esa finalidad, se proyectó un plan en tres áreas de formación:

- 1) Educación básica primaria y secundaria.
- 2) Orientación comunitaria.
- 3) Gestión Empresarial.

El proyecto se ejecutó en cinco ciudades: Bogotá, Ibagué, Cali, Medellín y Barranquilla. En Bogotá participaron desmovilizados del M-19, el PRT y el EPL; en Ibagué del M-19, el MAQL y el EPL; en Cali del EPL, el PRT, el M-19 y el MAQL; en Medellín del EPL, el PRT y el M-19 y en Barranquilla del M-19, el PRT y el EPL.

En términos prácticos, el programa también formó a familiares de los excombatientes y líderes sociales. El reglamento estudiantil estableció que la edad mínima de ingreso era de catorce años.

Durante la implementación, a la Universidad Pedagógica Nacional se sumaron otras instituciones educativas como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Los recursos económicos provinieron de forma directa de la Presidencia de la República. En total, fueron 7919 personas beneficiadas por el programa (Villarraga, 2018).

- **Segunda fase: Educación para la Convivencia Pacífica.**

La segunda fase de este programa fue impulsada por la Presidencia de la República que decidió desligar del mismo a la Universidad Pedagógica Nacional. A través de la Resolución 3000 de 1996, emitida por el Ministerio de Educación Nacional, se creó el programa: Educación para la Convivencia Pacífica. La Resolución estableció que esta iniciativa se debía llevar a cabo en instituciones educativas de los distintos municipios del país.

ART. 2º—El programa especial de carácter nacional autorizado en el artículo 1º, de esta Resolución, estará orientado al logro del conocimiento científico, humanístico y tecnológico y a la formación de valores que le permitan a los educandos interpretar la realidad en su dimensión natural y sociocultural, reconocer saberes y experiencias vividas, adelantar actividades favorables para contribuir a la construcción de una sociedad democrática regida por el respeto, el orden constitucional y, en especial de los derechos humanos (MEN, 1996, p. 1).

Este programa se ejecutó hasta el año 2001. El programa fue trasladado en 1998 de la Presidencia de la República al Ministerio del Interior. Esta fase permitió desarrollar los procesos de alfabetización y de educación primaria y de bachillerato en las comunidades. Como lo menciona Villarraga (2018), para 1998 las personas graduadas ascendieron a 12.300, 7000 de ellas reincorporadas; y, para el año 2000, se beneficiaron 25.000 personas.

De hecho, Villarraga considera que este programa educativo fue el mayor éxito de los procesos de implementación de los acuerdos de paz:

Existe consenso al resaltar el programa especial de validación de primaria y bachillerato como el mayor referente educativo de los acuerdos de paz de los noventa y sus compromisos con la reintegración de excombatientes. Este programa tuvo alto impacto y resultados favorables en las regiones y los municipios para la población desmovilizada y las comunidades de las zonas de su entorno (2018, p. 37).

El valor de este programa fue su carácter pionero y la posibilidad de formación que le brindó también a los familiares de los excombatientes y a las personas en las comunidades. Sin embargo, se evidenciaron errores en la coordinación en dos ámbitos fundamentales:

- 1) La relación Estado-organizaciones guerrilleras.
- 2) La relación dirigencia-base de las organizaciones guerrilleras.

En el primer caso, la falta de coordinación entre el Estado y las organizaciones guerrilleras, condujo a ciertas carencias en los procesos de retroalimentación y evaluación académica. Como lo menciona una de las personas participantes del programa:

Mi experiencia dentro de este programa fue un poco débil, en el sentido en que realmente no aprendí lo que debía aprender, en cuanto a las materias uno sale muy flojo en eso, si no hubiera sido por maestros como Clara Chaparro o Juan Carlos Orozco, ellos hicieron una educación más personalizada conmigo, (...), pues hubiera sido muy flojo en cuanto al currículum (Segura, 2000, p. 101).

En el segundo, los líderes de las organizaciones guerrilleras priorizaron la formación política en las mallas curriculares. Eso determinó una menor formación en las herramientas técnicas para el trabajo y para la construcción de proyectos de vida alternos de los excombatientes (Segura, 2000).

2.2.3.2 Programa de pregrado de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos (EPYRC) de la Universidad del Valle.

Al igual que sucedió con el Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación, fue la fundación COMPAZ, resultado del proceso de reinserción del M-19, la que promovió la creación de un Programa de pregrado dirigido a los desmovilizados. Aunque la aspiración era construir una Universidad para la paz, finalmente la opción más viable fue el desarrollo de un Programa de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos en la Universidad del Valle, Cali (González & Pérez, 2015).

Inicialmente [el Programa] tuvo el rechazo de mucha gente en la universidad. (...). Muchos se opusieron a ese Programa, porque era una apuesta pedagógica y metodológica que la universidad no conocía. (...). Entonces quien apalancó

financieramente el proyecto fue el Ministerio del Interior (Entrevista a Héctor Alonso Moreno, Cali, junio 27 de 2014) (González & Pérez, 2015, p. 13).

Al apoyo del Ministerio, se añadieron un conjunto de facilidades de carácter curricular que permitieron el desarrollo de la iniciativa en la institución. Esto condujo a la elaboración de un plan de estudios, concertado entre los docentes y los excombatientes, que estableció abordar el análisis y la transformación social colombiana desde la administración de lo público, la gestión social, la educación y el conocimiento (González & Pérez, 2015).

En este contexto, se inauguró el Programa en 1997. En ese año, se matricularon un total de 34 excombatientes, provenientes del M-19 y del EPL. Al respecto, Héctor Moreno, profesor del Programa desde su creación, ha señalado que:

El proceso que llevamos a cabo con el M-19 fue de reintegración al conocimiento y a la formación profesional, porque se puede reintegrar laboralmente, les pueden enseñar a producir pan, o zapatos, pero esta reintegración que pensamos nosotros es al conocimiento, a la actividad científica y a la formación. Se inscribió en una lógica del diálogo de saberes y ese es un punto de ruptura con la escuela universitaria tradicional (González & Pérez, 2015, p. 168).

A partir del 2002, se modificó el plan de estudios y se brindó la posibilidad de cursar el Programa a la población en general. Debe señalarse que, hasta la actualidad, este es el único Programa de pregrado de educación para la paz, implementado en Colombia.

2.2.3.3 El tema educativo en el proceso de desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

Luego de los acuerdos de paz entre el Estado y varias organizaciones guerrilleras en la década de 1990, se produjo la consolidación de una estructura paramilitar a nivel nacional que tomó el nombre de Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Tal estructura agrupó a alrededor de 25 mil hombres (CNMH, 2015).

A partir de 2003, inició el proceso de desmovilización de los paramilitares, bajo un modelo de Desarme, Desmovilización y Reintegración (DDR). Este modelo fue creado por las Naciones Unidas en el 2006 y definió estándares en la materia hasta la actualidad. El Desarme

hace referencia a la dejación o entrega de armas, material de guerra, comunicaciones y demás, para su destrucción definitiva; la Desmovilización se refiere a la disolución de la estructura militar; mientras, la Reintegración comprende el desarrollo de aspectos políticos, sociales y económicos, junto a las comunidades locales (Observatorio de Paz y Conflicto, 2015).

En el caso de las AUC, en materia de educación, se implementó un programa que comprendió: Alfabetización, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media o Media Vocacional. Además, aunque en un inicio la vinculación al programa era voluntaria, luego se estableció su obligatoriedad. No obstante, se implementaron unos tiempos mínimos de permanencia, acorde con los procesos individuales (Organización de Estados Americanos, 2012, p. 9).

De igual forma, el programa fue gestionado y coordinado directamente por la Secretaría de Educación en cada municipio y se desarrolló de acuerdo a la metodología de Educación de Adultos, con la utilización de módulos pedagógicos de trabajo en seis ciclos de formación (CNMH, 2015). En estos módulos ocuparon un lugar central los temas relacionados con la memoria histórica, la reconciliación, los derechos humanos y la ciudadanía.

Por otro lado, se creó un componente de formación para el trabajo, bajo la orientación y el seguimiento de la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) (CNMH, 2015, p. 100). Esta formación se desarrolló a través de tres modalidades:

1. Acciones de formación complementaria certificadas de hasta 400 horas.
2. Acciones de formación en los niveles operario y auxiliar.
3. Acciones de formación en los niveles de técnico, técnico profesional o tecnológico.

El recorrido de este capítulo nos sitúa en el abordaje de escenarios de educación en el marco de conflictos tanto en otras latitudes a nivel periférico, como en América Latina, lugar donde se han gestado con más ahínco los movimientos guerrilleros en el último siglo, todo ello con epicentro en Colombia, paneo histórico que nos permite tener un acercamiento a procesos relativamente similares al que nos ocupa en esta investigación, con el fin de contar con un marco de referencia histórico, pero también de descubrir la profundidad de los errores pasados y las esperanzas futuras en la reafirmación de la educación en escenarios de paz en el país, y abordar en lo subsiguiente la educación como parte de los diálogos y acuerdo de paz entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional en el 2016.

CAPÍTULO III - LA EDUCACIÓN COMO PARTE DE LOS DIÁLOGOS Y DEL ACUERDO DE PAZ EN COLOMBIA

(...) y los que no saben leer la naturaleza, los que no saben leer el mensaje del viento, los que no saben leer la luna para la siembra y la cosecha, los que no saben leer las nubes, los que no saben leer el canto de los pájaros que anuncian visita, que anuncian la vida y la muerte, los que no saben leer el agua, los que nos saben lo que yo sé, lo que mi abuelo me enseñó ¿entonces ellos que son? (Jamioy Juagibioy, 2013, pp. 95-96).

En este capítulo se identifican relevantes rupturas y continuidades de la educación en la trayectoria del Acuerdo de paz, suscrito entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, lo que permite exponer el papel de la educación como parte del proceso de reincorporación derivado del diálogo entre ambos actores. La narrativa está construida a partir de las posiciones de las partes negociadoras en cuatro momentos puntuales: 1) Antes de la conformación de los puntos de negociación; 2) Discusión de los puntos de negociación; 3) Firma del acuerdo en Cartagena y las modificaciones de la firma en el Teatro Colón de Bogotá y 4) La implementación temprana de los Acuerdos en los primeros 24 meses de negociación.

Para la composición de este capítulo, se realizó la revisión de documentos y comunicados oficiales del Secretariado de las FARC-EP en su fase exploratoria, la delegación de paz de la organización guerrillera, comunicados y circulares internas emitidas a sus militantes, comunicados conjuntos de la mesa de negociación en La Habana, entrevistas semiestructuradas realizadas a expertos y a informantes claves en coherencia con el diseño metodológico general.

3.1 Antes de la conformación de los puntos de negociación

A finales de la década de los ochenta, el Banco Mundial y el FMI establecieron diez puntos a intervenir por parte de los países latinoamericanos para superar lo que denominaban la “crisis del intervencionismo estatal”. Estos puntos fueron conocidos como el Consenso de Washington, los cuales generaron directrices para el asentamiento del neoliberalismo en la región. De esta forma, estos puntos condicionaron una serie de aspectos políticos, económicos

y culturales. De manera puntual, en el ámbito educativo, se mencionaba la existencia de una crisis frente a la eficacia, eficiencia y efectividad de la oferta, a causa de la incapacidad estructural del Estado para administrar las políticas sociales (Gentili, 1998).

A lo largo del siglo XX, el Estado amplió la cobertura de la oferta educativa, pero no logró establecer un aumento en la calidad, debido a que la administración sólo generaba centralismo y burocratización (Gentili, 1998). En esta medida, se planteó el traspaso de la educación al ámbito del mercado, con el fin de mejorar la eficiencia, a través de estrategias de control de la calidad, guiados por la competencia, el mérito y la subordinación de la producción del sistema educativo al mercado de trabajo, a través de incentivos positivos y negativos. De ahí emergió una lógica de centralización de la evaluación, monitoreo del servicio educativo y descentralización del financiamiento y la administración del sistema.

Con esta perspectiva, en Colombia se crearon la Ley 30 de 1992 de Educación Superior y la Ley General de Educación de 1994 que sentaron sus bases en dos marcos principales: el primero, el marco reformador del contexto económico internacional, y el segundo, las ideas capitales del actual régimen sociopolítico colombiano que lograron presentar una reforma a la educación en concordancia con la introducción neoliberal, la cual fue presentada en América Latina como un factor absoluto de desarrollo que prometía resolver el subdesarrollo complejo. Así, esta presenta el neoliberalismo pedagógico que pone a disposición del mercado, la educación.

Este nuevo enfoque se estableció como un giro a la experiencia educativa de los siglos XIX y XX, y generaron una disputa entre los partidos tradicionales en torno al rol del Estado en el sentido de la educación, desligando funciones de administración y dirección de los valores educativos al mercado, pero estableciendo el deber constitucional de garantizar el acceso por parte de todos los ciudadanos.

Dicha ambigüedad responde al carácter del Estado social de derecho establecido en la Constitución Política de Colombia de 1991, que inserta la economía en el libre mercado, pero establece obligaciones sociales del Estado frente a la ciudadanía en la categoría de derechos sociales, entre ellos la educación (Cante & Ramírez, 2012). Ambigüedad que se hacía evidente

desde la formulación de la Ley General de Educación en la Cámara de Representantes en la que se afirmaba que el proyecto legislativo buscaba

responder fundamentalmente a la imperiosa necesidad de adecuar la educación colombiana a los principios consagrados en la Constitución Política de Colombia, a sus consecuentes desarrollos, a la internacionalización del conocimiento, a la política de ciencia y tecnología y a la apertura económica (Díaz, 1995, p. 45).

Esta se vio representada en un despliegue descentralizado en términos políticos y administrativos de la educación, la profesionalización del personal docente, el aumento gradual en la cobertura de infraestructura y cupos educativos en educación básica y media y un incremento gradual del servicio, a través de las transferencias de la nación a las entidades territoriales por medio de la figura del Situado Fiscal, ahora Sistema General de Participaciones (SGP), según el incremento de la inflación sumado a un punto porcentual, basado inicialmente en un 58,5% del total de dinero del SGP (Iregui, Melo & Ramos, 2006). La permeación de los valores neoliberales estableció indicadores de medición en términos de eficiencia, cobertura, alumnos, docentes, establecimientos educativos y calidad, a través de pruebas estandarizadas y tasa de alfabetismo (Iregui *et al.*, 2006).

Como contexto a la discusión de los puntos de negociación con las FARC-EP, se desarrolló el paro estudiantil universitario de 2011 que cuestionaba la reforma de la Educación Superior o Ley 30 de 1992. Esta reforma buscaba dirimir dicha ambigüedad hacia el ánimo de lucro de las Instituciones de Educación Superior, la generación de créditos-beca como forma de subsidio a la demanda y no subsidio a la oferta, la limitación de la autonomía universitaria, aumento en la cobertura y flexibilización en la contratación docente. Este suceso fue importante como antesala al establecimiento de la agenda de negociación, puesto que reactivó el movimiento social en las zonas urbanas y generó un pliego de demandas de protección a la protesta social en la agenda.

En contraposición, las FARC-EP perfilaron en la educación, un dispositivo para la cohesión político-militar de su organización y la legitimación de su acción con las comunidades colindantes. Aunque, si bien, se dieron varias etapas en donde el alcance de la educación varió de acuerdo a los objetivos de la organización.

Así, en una primera etapa surge la necesidad de construir una identidad colectiva, lejana de las filiaciones bipartidistas, y construir cuadros dirigentes, lo cual hizo que se generaran espacios formativos pertinentes a la creación de conciencia de la lucha campesina desde el marxismo-leninismo, el trabajo colectivo y la generación de núcleos políticos rurales (Suárez & Vargas, 2022, p. 118). En una segunda etapa, se conformó una Escuela Nacional de Formación Ideológica para la preparación de los cuadros políticos desde una lógica de “guerra preventiva”, tras los acuerdos suscitados en la Tercera Conferencia Nacional Guerrillera de las FARC en 1969 (p. 119). En una tercera etapa, la pretensión de la organización guerrillera de pasar de una lógica de “guerra preventiva” hacia una lógica “revolucionaria” en su estrategia militar y política, llevó a la organización a consolidar un sistema educativo o proyecto insurgente educativo que se consolidó luego de la Séptima Conferencia Nacional Guerrillera en el año de 1982, originando diferentes propuestas e iniciativas que partían desde la experiencia para promover el diálogo, la participación y la promoción de competencias éticas, políticas y técnicas como eje vital del Plan Estratégico de la organización (p. 122). Sin embargo, esta intención se empezó a desplegar de forma normativa tiempo atrás, en la Sexta conferencia guerrillera de 1978, en donde se mencionó la necesidad de capacitar a los cuadros políticos, por lo que se estableció la directriz de crear una cartilla ideológica.

Dicho proyecto educativo insurgente estableció una serie de procesos, basados en la construcción de subjetividades individuales y colectivas, la transmisión de la ideología marxista-leninista, la socialización de sus militantes y la construcción de una identidad colectiva (Lizarazo, 2017). Al igual que con su estructura político-militar, el proyecto educativo estuvo direccionado por una estructura nacional con instancias atomizadas, de acuerdo a las necesidades territoriales del Plan Estratégico planteado en la Séptima Conferencia. Como lo menciona Lizarazo (2017), el propósito principal del proyecto fue: “crear un ejército profesional de militantes revolucionarios capaz de atender las demandas que la guerra les impuso” (p. 225).

Además, planteaba la necesidad de instruir a los líderes a través de una Escuela de comandantes, que tuviera la posibilidad de formar a todos los mandos, facilitando el acceso móvil a este proceso:

Debemos darle oportunidad a la Escuela de comandantes, pero cambiando todo su procedimiento y transformándola en Escuela Móvil para que los nuevos cuadros se formen en esa modalidad. Para que sea funcional no podrá ser mayor a una Compañía, para facilitar así su desplazamiento donde sea necesario y evitar bloqueos (FARC-EP, 1993, p. 15).

Este proyecto insurgente se desarrolló a través de tres componentes: uno, inicial, que contempló un carácter escolarizado a través de la realización de escuelas político-militares y especializadas en diversos ámbitos del conocimiento (enfermería, comunicaciones, alfabetización, calistenia, entre otros); el segundo, de carácter organizativo no escolarizado pero que requerían de una vocación pedagógica y de aprendizaje (la célula, la hora cultural diaria y la hora cultural recreativa); y finalmente, el componente cotidiano, como lo denominaba Manuel Marulanda. Este último componente afianzaba en la práctica cotidiana de los guerrilleros, los saberes y conocimientos vernáculos aprehendidos por cada integrante desde su experiencia vital (Lizarazo, 2017).

Estos componentes se dividían en tres tipos de educación que recogían: 1) la educación diaria y permanente, con el establecimiento de bibliotecas móviles en cada uno de los frentes, el desarrollo individual y colectivo de sesiones de estudio de materiales suministrados por los docentes y líderes de célula en temas de formación política, que eran registrados a través de fichas de lectura; 2) cursos especiales escolarizados en los que se apropiaban los estatutos, reglamentos y normas, textos de economía política, filosofía y coyuntura, y por otro, tácticas y estrategias militares en el campo de batalla y 3) escuelas nacionales de formación en lo que se establecían capacitaciones en temas militares y de organización interna (Lizarazo, 2017).

Así, lo evidencia la experiencia personal de un exmiembro de la organización guerrillera que hace un recuento de la formación que recibió al interior de las FARC-EP:

Cursos como tal, tengo cursos de inteligencia y contrainteligencia, tengo cursos de economía política, tengo cursos de filosofía, tengo cursos de artillería, porque soy artillero más que todo, y mi experiencia fue de artillero toda mi vida, en armas de apoyo, pero de igual manera tuve varios cursos de explosivos, del manejo y cuidado. De enfermería sí no, porque en realidad nunca me destacué en ese tema. Pero para

ser militar toca manejar el parte político, si no maneja el tema político, o la parte teórica, no maneja la parte práctica. También el curso básico cuando ingresé, al igual que alfabetización y el de comprensión de lectura; ingresé analfabeto, no sabía nada, no conocía nada. De estudio básico no tenía nivel académico cuando ingresé. Queda claro que, dentro de esta organización no sólo se realizaron cursos relacionados a lo político e ideológico, aunque estas eran fundamentales, hay una variedad de cursos para el desarrollo de la vida misma. Entre ellos se pueden destacar los de odontología, enfermería, explosivos, geopolítica, medicina, entre otros (Suárez & Vargas, 2022, p. 122).

En dicha etapa, las FARC-EP consolidaron un proceso dialéctico de liberación, necesario para su lucha armada con pretensiones revolucionarias en el que: “la educación debe verse como emancipación que nace de un proceso de subjetivación, donde el educando se empodera y asume su proceso formativo como un ejercicio liberador y revolucionario, entendiendo la revolución como cambio, como transformación” (p. 123), mostrando que “la educación debe ser vista como un modo de pensar que implica una democratización incluyente, permitiendo la promoción de la identidad y evitando la continuidad de métodos educativos tradicionales” (p. 119).

Esto lo resume Victoria Sandino, cuando refiere el alcance del Proyecto Educativo Insurgente en la vida de las subjetividades guerrilleras:

La mayoría de los compañeros no sabían ni leer, ni escribir y eso fue claro en el Censo de la Universidad Nacional con la ONU y muchos aprendieron a leer y escribir con nosotros, entonces a mí me tocó alfabetizar en un contexto de educación a adultos que no están familiarizados con el tema de la academia (Suárez & Vargas, 2022, p. 122).

Esta estructura se fue consolidando tras los resultados de la Octava Conferencia Nacional Guerrillera en 1993, en la que se lanzó la Plataforma de un Gobierno de Reconstrucción y Reconciliación Nacional que reestructuró los objetivos, ideología, carácter, estructura y metas de la organización guerrillera, en la cual la educación pasó a ser dispositivo trascendental para los propósitos de la organización.

Esta plataforma reconfiguró los bloques y frentes que conformaban la estructura político-militar de las FARC-EP, estableciendo la necesidad de la formación educativa para todos los miembros de la organización, sin distinción, no solo comandantes. También, se generaron comisiones y personas responsables del tema educativo, para los propósitos anteriormente mencionados:

Es necesario desarrollar una campaña por la educación y la elevación del nivel político, ideológico y cultural de todos los combatientes farianos, entendiendo que la capacitación es un proceso integral que está ligado al aprendizaje en cursos, en la experiencia de la vida diaria, en la hora cultural, en el ejemplo, en el estudio de los materiales, en el rescate y en el estudio de nuestra historia como FARC y la de nuestra patria, y en el estudio individual (FARC, 1993, p. 3).

Igualmente, asignaron responsabilidades, roles y actividades para la operativización del proyecto educativo:

Los responsables de educación de los frentes, de los Bloques y la Comisión Nacional respectiva garantizarán las siguientes actividades: - Educación diaria y permanente de los combatientes. - Cada guerrillero llevará un libro en su equipo. - La Escuela Nacional Móvil continuará funcionando bajo la dirección del Estado Mayor Central. - Estudio individual controlado a través de resúmenes y discusiones. - Alfabetización y cultura general, charlas políticas sobre diversos temas y control educativo en la célula. - Hora cultural diaria: nociones sobre política, geografía, historia patria, canto y noticias. Estas actividades educativas y culturales se incluirán en el horario militar del comando (FARC, 1993, pp. 3-4).

A partir de esto, se diseñó un currículo oficial como despliegue del Proyecto Educativo Insurgente, con cursos obligatorios y voluntarios para la formación político-militar, desde un principio de integralidad, y capacitando a la guerrillerada de acuerdo a las necesidades de cada uno de los frentes y bloques, a partir de la coordinación de la Escuela Nacional y las Escuelas Regionales para la proyección político-militar (Lizarazo, 2017). Esto se

explica desde su proyección leninista que invitaba a establecer bases organizativas sólidas y bien estructuradas en las distintas fases de la organización²⁸.

El proceso de educación o de formación de cuadros tuvo 4 niveles: 1) Educación básica en primer nivel; 2) Educación básica en segundo nivel; 3) Educación media y 4) Educación regional. Los contenidos en un primer nivel establecían un conocimiento de la historia fariana, los estatutos del Partido Comunista Clandestino Colombiano (PCCC) y el Movimiento Bolivariano por la Nueva Colombia; en un segundo nivel se revisaba el programa agrario de las FARC-EP, el pliego mínimo de propuestas de gobierno revolucionario, conocido como “Plataforma para un Gobierno de Reconstrucción y Reconciliación Nacional”; en un tercer nivel, se estudiaban temas de economía política, filosofía, trabajo de masas y la línea política de las FARC-EP; y en un cuarto nivel sobre historia de las Insurrecciones del Mundo, conclusiones de la Octava Conferencia y del Pleno del EMC, instrucción militar básica, trabajo de masas y vigencia del Marxismo. Igualmente, el cumplimiento de estos niveles educativos era condición necesaria para ascender en la estructura jerárquica de la organización. Por ejemplo, para acceder a la Escuela Regional, era necesario ser miembro de la dirección de un Grupo Educativo de Radio en adelante.

Del mismo modo, se destaca la importancia del uso de la narrativa que se organizó alrededor del proceso de interacción de la guerrillerada, para establecer discursos que permitieran enseñar, formar e instruir a la militancia, en donde el comandante asumía el rol de educador, configurando una relación más cercana con sus subordinados que la estricta

²⁸ Las conclusiones de la Octava Conferencia también establecieron los cursos especializados asignados a la guerrillerada: “Se realizarán cursos de especialidades a nivel nacional y de bloques, sobre los siguientes temas: Comunicaciones, Trabajo de masas, Propaganda, Cooperativismo, Inteligencia de combate, Pensamiento bolivariano” (FARC, 1993, p. 4).

relación militar. La transmisión de los contenidos educativos tenía un papel emocional y cognitivo igualmente importante, estableciendo ideas, principios, valores y representaciones simbólicas que estructuraron unas formas o prácticas pedagógicas particulares (Lizarazo, 2017), adaptadas a la realidad de la militancia rural y urbana, y a los hitos y momentos de la confrontación armada. En ella, se hicieron uso de dispositivos que permitieron la difusión y estructuración del proyecto educativo como el establecimiento de una cadena radial de difusión, la transmisión oral de ideas a través de círculos de la palabra, mesas redondas, discusiones intra y extra curriculares, la construcción de narrativas por parte de las y los líderes de la organización, en donde se promulgaba la experiencia histórica de las FARC, circulares, todo tipo de comunicados oficiales del Secretariado, cartillas de alfabetización²⁹, la calistenia y las horas culturales (Revista *Semana*, 2018).

Lizarazo (2020) organiza los aprendizajes recibidos por la guerrillerada en seis grupos: 1) Estructura moral; 2) habilidades para la vida (comunicativas, cognitivas, socioemocionales); 3) Doctrina político-ideológica; 4) habilidades de guerra; 5) reglamentación e historia fariana y 6) conocimientos técnicos especializados. Estos aprendizajes priorizaban la validación de los saberes cotidianos como forma de empoderamiento de las personas militantes en la transformación de subjetividades hacia una identidad individual y colectiva fariana.

La plataforma de un Gobierno de Reconstrucción y Reconciliación Nacional, emitida en la Octava Conferencia Guerrillera de 1993, planteó un diagnóstico sobre el momento histórico y plasmó una propuesta de proyecto político con carácter nacional por parte de la organización guerrillera que abarcó múltiples ámbitos de la vida nacional. En ella, se hicieron esbozos de la educación, no sólo como dispositivo para la cualificación político-ideológica de sus cuadros y

²⁹ La cartilla insignia del proceso de alfabetización fariana fue la Cartilla “Alfabeticémonos: erradicar el analfabetismo es nuestra consigna”, basado en el método de alfabetización cubano “Yo sí puedo”, que no sólo establecía una guía para el proceso educativo, sino que implantaba una serie de valores comunes, hitos colectivos e historia compartida como farianos. Este proceso de alfabetización, menciona Suárez (2021), “partió de las experiencias como de la cultura fariana, como de las raíces culturales campesinas e indígenas de donde provenían la mayoría de las personas, para que el proceso produjera una identidad como un interés en aprender. Para ello se partió de la construcción de la cartilla, pero también de espacios de encuentro donde se iniciaban con ejercicios de música y de diálogo, con el propósito de generar más confianza para poder realizar y construir nuevos saberes, que se articulaban a los que ya se tenían gracias a lo vivencial” (p. 80).

el trabajo de masas, sino que se señaló una visión general de direccionamiento de la educación en el país.

Frente a este tema, planteaba las consecuencias de la entrega de la educación al capital privado, generando crecimiento en el índice de desempleo y pérdida de soberanía e independencia nacional. Por esto, resaltaba la necesidad de intervenir en la educación campesina, la erradicación del analfabetismo y un sistema de crédito-beca para hijos e hijas de trabajadores de la tierra. Igualmente, postulaba la garantía de cobertura y acceso a la educación primaria y secundaria a todos los ciudadanos (FARC, 1993).

En este sentido, se encuentra una doble vía de la visión educativa por parte de las FARC-EP antes de la discusión de los puntos de negociación: 1. una educación estructurada y jerarquizada para la construcción de cuadros y el trabajo de masas, a través del proyecto educativo insurgente; y, 2. una visión en la que se priorizaba el acceso a la educación por parte de las comunidades campesinas y urbanas como parte de un proyecto de nación soberano y autónomo. Esta propuesta no tuvo cambios sustanciales en torno a su proyecto político, especialmente en educación, puesto que ni en los Acuerdos de El Caguán en 2000, ni en la Novena Conferencia realizada en 2007 tocaron puntos de su propuesta de país.

3.2 Discusión de los puntos de negociación

En este apartado se abordan los puntos de inicio que representan las ideas y las puntualidades con las que llegaron el gobierno y las FARC-EP a la mesa de negociación, referente a la discusión de la educación, para la composición del Acuerdo final de paz.

3.2.1 FARC-EP³⁰.

Como se mencionó anteriormente, la educación en el componente FARC-EP se desarrolló como un valor básico para la vida en la insurgencia. Así, para efectos de esta investigación, se revisó la compilación de las propuestas mínimas de las FARC-EP en La Habana

³⁰ En este apartado se toma como referente documental básico el trabajo de Estrada, J. (2020). *Las propuestas mínimas de las FARC-EP en La Habana*. CLACSO - CEPDIPO - GENTES DEL COMÚN, Bogotá.

(Estrada, 2020), una compilación que da cuenta de las iniciativas presentadas por esa organización insurgente. En este se evidencia fuertemente la importancia de la educación en todos los ámbitos del proyecto social, cultural y político de las FARC-EP. Así, a lo largo de esta compilación se resalta la importancia del acceso de la población no indígena a la educación, la educación alimentaria y tradicional, la educación en control biológico y agroecología, y un enfoque especial en educación, ciencia y desarrollo tecnológico para la transformación democrática del campo.

La universalización y gratuidad de la educación básica y media para los niños, niñas y jóvenes del campo se planteó de la siguiente manera:

Se emprenderá de manera inmediata un programa especial de educación para el campo, con el propósito de erradicar el analfabetismo, garantizar la universalización y gratuidad de la educación básica y media de los niños, niñas y jóvenes del campo. La gratuidad se comprende en términos de provisión de condiciones integrales para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela, entre otros, útiles y libros, uniformes, transporte, alimentación (Estrada, 2020, p. 97).

Es pertinente señalar que esta complicación, aunque recoge gran parte de las propuestas mínimas de las FARC-EP, no las expone completamente ni explícitamente, ya que el Acuerdo de paz se consolidó a través de diversos diálogos y comunicaciones que aún faltan por ser escritos, pero representa una guía en el tema de educación que sirve para dar cuenta de las pretensiones con las que llegaron el gobierno y las FARC a la mesa de negociación de La Habana.

De este modo, considerando el abandono estatal a que han sido sometidos la educación, “la investigación y el desarrollo científico y tecnológico y con el propósito de propiciar el proceso de transformación democrática del campo, se formularon un conjunto de propuestas en materia de educación, ciencia y tecnología” (Estrada, 2020, p. 97).

3.2.1.1 Estímulo a la formación técnica y tecnológica de los jóvenes.

Según Estrada (2020), con miras a fortalecer sus vínculos con el campo:

se creará un programa especial de becas para jóvenes en el nivel de educación técnica y tecnológica, en disciplinas agrarias o afines. Las becas deben incluir un estipendio que garantice la manutención plena. Serán beneficiarios de las becas todos los jóvenes que llenando los requisitos académicos tengan el deseo y la disposición de estudiar. Un programa de características similares se adelantará en el nivel de la educación superior universitaria. Los beneficiarios del programa tendrán la obligación de retribuir a sus comunidades permaneciendo en ellas y aportando a su desarrollo y buen vivir. Todos los programas de educación técnica, tecnológica y superior universitaria incluirán en sus currículos la formación en conocimiento ancestral y propio (p. 97).

3.2.1.2 Estímulo a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico.

La investigación y el desarrollo científico y tecnológico del sector agropecuario ocuparán un lugar preponderante. Se proveerán recursos para investigación, con cargo al presupuesto público, al menos hasta el nivel promedio de América Latina. La investigación sobre la diversidad biológica merecerá especial atención; de igual manera, toda investigación que fortalezca la agroecología, promueva relacionamientos ambientalmente sostenibles, proteja y desarrolle las semillas nativas, y contribuya a la producción salubre y nutritiva de alimentos, así como al desarrollo industrial del país. Se creará un instituto público de investigación responsable de la implementación de la política de investigación. La investigación y el desarrollo en el campo de la biotecnología tendrán atención prioritaria (Estrada, 2020, p. 98).

3.2.1.3 Programa especial de investigación socioeconómica y censo rural y agrario.

Se creará un programa especial de investigación socioeconómica sobre la sociedad rural y agraria. Dicho programa se sistematizará y analizará en forma continua la información del caso, con miras a contribuir al diseño de políticas de desarrollo rural y agrario. El programa se adscribirá al instituto público de investigación. Como inicio de dicho programa se implementará de manera inmediata el Censo rural y agrario (Estrada, 2020, p. 98).

3.2.1.4 Estímulo a la investigación-acción participativa de las comunidades rurales.

Se promoverán formas de investigación-acción participativa, esto es, de procesos de investigación científica y tecnológica que involucren comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes y posibiliten el diálogo entre conocimientos y saberes interétnicos e interculturales (CIDOB, p. 2).

3.2.1.5 Protección y fortalecimiento del conocimiento y los saberes ancestrales y propios.

El conocimiento y los saberes ancestrales y propios merecerán atención especial. De manera particular, se emprenderán medidas para garantizar su protección y evitar su apropiación con fines privados y de lucro. Se fortalecerán dichos conocimientos y saberes propios a través de programas especiales de formación e investigación (CIDOB, p. 2).

En los Territorios Especiales para la Construcción de la Paz - TERREPAZ, el gobierno nacional brindará acceso a la educación en todos los niveles y modalidades:

incluyendo la educación a distancia y dando prioridad a la eliminación del analfabetismo. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior - ICFES, diseñará programas especiales de capacitación para que antiguos combatientes de cualquiera de las fuerzas que actuaron en el conflicto, y que estén vinculados a los Territorios especiales para la construcción de la paz - TERREPAZ, puedan ser objeto de la preparación necesaria para acceder a la evaluación oficial que les permita la opción de una educación profesional universitaria (Estrada, 2020, p. 221).

De igual modo, se propuso un programa de educación formal y no formal descrito de la siguiente manera:

3.2.1.6 Programas de educación formal y no formal

a. Educación básica y media.

Habrá un programa especial de educación gratuita en el nivel básico y medio para garantizar once (11) grados de escolarización de los integrantes de las FARC en proceso

de reincorporación a la vida civil que así lo deseen. Dicho programa comprenderá diseños que posibiliten la validación rápida, sin perjuicio de estándares de calidad. Se adelantará en instituciones avaladas para tal efecto por parte del Ministerio de Educación, que funcionarán en los Territorios especiales para la construcción de paz. La gratuidad comprende matrícula y derechos académicos, fondo anual para útiles y libros escolares, transporte, vivienda y manutención. Los integrantes de las FARC-EP en proceso de reincorporación que tengan condiciones académicas podrán ser instructores y participar en el diseño de los planes y programas de educación (Estrada, 2020, p. 226).

b. Educación técnica y tecnológica.

Habrá un programa especial de becas de educación técnica y tecnológica, en instituciones públicas o privadas para los integrantes de las FARC en proceso de reincorporación a la vida civil que reuniendo las condiciones de escolaridad así lo deseen. La beca comprenderá matrícula universitaria y derechos académicos, fondo semestral para fotocopias y libros, auxilio de transporte, auxilio de vivienda y manutención. Los integrantes de las FARC-EP en proceso de reincorporación que tengan condiciones académicas podrán ser instructores y participar en el diseño de los planes y programas de educación (Estrada, 2020, p. 226).

c. Educación universitaria.

Habrá un programa especial de becas de educación universitaria en el nivel pregrado y posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado) mediante un sistema en instituciones públicas o privadas para los integrantes de las FARC en proceso de reincorporación a la vida civil que reuniendo las condiciones de escolaridad que así lo deseen. La beca comprenderá matrícula universitaria y derechos académicos, fondo semestral para fotocopias y libros y útiles, auxilio de transporte, auxilio de vivienda y manutención. Los integrantes de las FARC-EP en proceso de reincorporación que tengan condiciones académicas para ello, podrán ser instructores y participar en el diseño de los planes y programas de educación (Estrada, 2020, p. 227).

d. Educación no formal.

Habrán programas de educación no formal gratuitos para los integrantes de las FARC en proceso de reincorporación a la vida civil, orientados a formar y capacitar en oficios. La gratuidad comprende matrícula y derechos académicos, fondo anual para útiles y libros escolares, transporte, vivienda y manutención. En los casos en lo que sea posible los programas de educación formal o no formal se combinarán con trabajo. Los integrantes de las FARC-EP en proceso de reincorporación que tengan condiciones académicas para ello, podrán ser instructores y participar en el diseño de los planes y programas de educación (Estrada, 2020, p. 227).

e. Validación de saberes.

Habrán un Programa de validación de saberes, con el propósito de establecer equivalencias respecto del régimen de educación formal, no formal, requisitos laborales, y para propiciar la continuidad del proceso educativo (Estrada, 2020, p. 227).

Así, hay que ver el tema educativo en los Acuerdos suscritos en dos formas: 1) Fue transversal. No fue un punto de negociación como tal y 2) El tema educativo se trató en el punto 1 con un Plan Nacional de Educación. Al respecto, Victoria Sandino, ha señalado que:

También lo tratamos en el punto de participación política, desde el enfoque de género en la formación de las mujeres. Se promovió la formación de las mujeres en la ruralidad y en general, en carreras no tradicionales o no convencionales. Se iba a promover la formación de mujeres en agronomía, ingenierías pecuarias que no eran tradicionales para las mujeres. En ese punto hablábamos de la participación política de las mujeres desde la formación para el ejercicio político (Entrevista a Victoria Sandino).

En otra entrevista, la propia Sandino, explicó que:

Y un tercer punto que creo yo, que es el tránsito de la vida guerrillera a la vida civil, y, hablamos de la homologación de saberes. Traíamos un acervo cultural, una experiencia. Uno de los más fuertes era de la salud, de la medicina. Teníamos mujeres médicas, mujeres y hombres que salvaban vidas, una medicina de guerra que

podríamos llamar. Nosotros vivimos cosas impresionantes, especialmente mujeres, enfermeras (Entrevista a Victoria Sandino).

3.2.2 Gobierno.

El tema de la educación se incluyó dentro de lo que se entendió en la mesa como “desarrollo social”, junto a la salud, la vivienda y la erradicación de la pobreza.

La educación fue un dispositivo. No se plantearon lineamientos de educación para la paz, sino educación sobre la paz. De igual modo, no se expuso un enfoque académico (para qué y qué), pedagógico (cómo formar), formativo (quién forma) y didáctico (cómo formar).

En el discurso de posesión de Juan Manuel Santos, realizado el 7 de agosto de 2010, el entonces presidente de la República planteó una visión de la educación en el marco de su gobierno, direccionada hacia la mercantilización y el papel del Estado en el subsidio a la demanda como dispositivo para la inserción al mercado laboral:

Les hablo, también, a los niños y jóvenes de Colombia: nuestro empeño será proporcionarles a todos —sin excepción y desde la primera infancia— una nutrición y una educación de calidad en todas sus etapas, que les permita crecer como seres humanos integrales. Queremos que cada estudiante tenga acceso a un computador personal y a una formación bilingüe, pondremos en práctica un amplio programa de becas-crédito para que la falta de recursos deje de ser razón para que los bachilleres no ingresen a la educación técnica o universitaria, impulsaremos la integración y la colaboración de las universidades con las empresas para que se imparta una educación pertinente, que contribuya al desarrollo y al empleo, y reformaremos el sistema general de regalías para que, entre otras cosas, el 10% de ellas se destine, en todo el país, a la ciencia y la tecnología. ¡Todo con el fin de que ustedes, niños y jóvenes de Colombia, sean protagonistas activos en la sociedad global del siglo XXI!
(Santos, 2010, p. 135)

3.2.2.1 Cátedra de la Paz como propuesta antecedente al proceso de paz.

Implementado en el segundo mandato de Juan Manuel Santos, se propuso como obligatoria la Cátedra de Educación para la Paz en 2016, aprobada como Ley de la República -

Ley 1732 de 2014, con el objetivo de fomentar conocimientos relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, que tiene como propósito reconstruir el tejido social, suscitar la prosperidad general y avalar la efectividad de los principios, los derechos y los deberes consagrados en la Constitución (Díaz & Rojas, 2018).

La Cátedra de Paz tiene como ejes temáticos, según el MEN (2015):

1. *Cultura de la paz*: en la vivencia de valores ciudadanos, los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.
2. *Educación para la paz*: con la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.
3. *Desarrollo sostenible*: es aquel que conduce al reconocimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y el bienestar social, sin agotar y generar deterioro de los recursos naturales y el ambiente, para no comprometer el derecho que tienen las generaciones futuras a utilizarlo y gozar de buenas condiciones.

La Cátedra de Paz se estructura según tres enfoques:

1. *Convivencia pacífica*. Promueve relaciones constructivas, incluyentes, no agresivas, no discriminatorias ni maltratantes, viables en el manejo constructivo de los conflictos, el perdón, la reconciliación, la reparación y la prevención de la violencia y de todo tipo de agresión, discriminación y acoso escolar. Se aborda en las competencias ciudadanas en el ámbito de convivencia y paz.
2. *Educación de calidad accesible a todos*. Se entiende la paz como un proceso educativo que contribuye a la paz con justicia social, para que la sociedad sea equitativa, incluyente y democrática. Se relaciona con el ámbito de las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática.
3. *Formación ciudadana*. Busca disminuir las inequidades, discriminaciones, injusticias y vulneración de los derechos. Este enfoque se relaciona con las competencias ciudadanas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (MEN, 2015).

Los tres ámbitos de las competencias ciudadanas están en concordancia con los tres enfoques que plantea la Cátedra de Paz, que proponen promover prácticas pacíficas, creativas y solidarias. Colombia es una sociedad fracturada socialmente en la que se ha legitimado la agresión y la justicia por mano propia en algunos contextos, llevando a bajos niveles de solidaridad.

La Cátedra de Paz plantea una educación que comprenda las tragedias del pasado con miras al futuro, sobre el reconocimiento del conflicto para resolverlo pacíficamente, donde se valore la diferencia y la diversidad de identidades, para prevenir la agresión, estimular la democracia y la participación política (MEN, 2015).

3.3 Acuerdo final

En este apartado se abordan las principales preocupaciones de las partes negociadoras en la mesa de La Habana, de manera particular en materia de educación, para los fines específicos de esta investigación.

De este modo, para dar cuenta del contexto educacional posacuerdo los indicadores institucionales muestran la gestión gubernamental en materia de educación: más de 5700 personas vinculadas a programas de formación académica, 1400 en primaria, 4200 en bachillerato y alrededor de 180 en otros niveles. La cobertura educativa es de 62 % fuera de los ETCR. De las personas registradas por la ARN, el 86 % han manifestado interés en continuar su proceso educativo: el 24 % en estudios universitarios y el 4 % en estudios de posgrado. Desafortunadamente, desde la representación del componente FARC en el CNR, y desde otros sectores de exintegrantes de las FARC-EP, no se percibe una estrategia consolidada para lograrlo (Sierra, Castro, Luna, Fresneda & Muñoz, 2021, p. 113).

Así, desde una mirada analítica se evidencia la necesidad de un Plan Nacional de Educación que garantice un completo proceso de reincorporación a los excombatientes, donde se incluya la posibilidad de homologar saberes y capacidades adquiridas por estos en momentos de insurgencia y tiempos de guerra.

En concordancia con Sierra *et al.* (2021, p. 114), se ha insistido en el acceso a la educación superior, a partir de la propia búsqueda y el esfuerzo de las personas en

reincorporación, las cuales señalan la continuación de la lucha por el acceso a la educación en todos sus niveles, concibiendo este como un proceso que aporta a la transformación personal, colectiva y social.

Por otro lado, se insiste en la importancia de concebir el tema educativo más allá de la cobertura con educación formal, para profundizar en las denominadas pedagogías para la paz y, desde ellas, promover procesos de reconciliación y construcción de paz en los territorios.

El Acuerdo previó mejoras sustanciales en la cobertura, calidad y pertinencia de la educación en las zonas priorizadas, así como avances en la reducción del analfabetismo rural (Mesa de Conversaciones, 2016, pp. 26-27). Según Martínez, Pertuz y Ramírez (2016), los cuatro grandes retos de la educación rural en Colombia son:

1. La baja matrícula en la educación básica secundaria y las bajas tasas de graduación de la educación media o bachillerato, lo que refleja altas tasas de deserción.
2. Brechas en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y en las brechas entre los pobladores rurales y urbanos.
3. Una alta extra-edad de los estudiantes en las zonas rurales y bajos niveles educativos.
4. Reducido acceso a la educación superior y altas tasas de deserción.

Según la Misión de Transformación del Campo, las causas principales de la inasistencia escolar de niños y jóvenes rurales son la “falta de pertinencia de la educación” y la “falta de dinero o costos elevados” (2015, p. 43). La importancia de estos factores es aún mayor en secundaria y es muy posible que también influyan negativamente en el logro educativo. Por otro lado, las brechas de calidad también tienen una expresión geográfica: mientras que los municipios con peores resultados en las pruebas Saber 11 se ubican casi todos en Chocó, los que tienen los mejores resultados se encuentran en la zona andina (Contraloría General de la República, 2014, p. 61).

La situación es particularmente difícil en las zonas afectadas por el conflicto armado: en los 50 municipios priorizados por el gobierno, la cobertura neta de la educación media está aproximadamente 20 por ciento por debajo del resto del país y la tasa de analfabetismo (de las personas de 15 años y más) está aproximadamente 10 por ciento por encima de la nacional (cálculos con base en datos del Departamento

Nacional de Planeación, 2014). Según datos del Departamento Nacional de Planeación, de los 50 municipios, 45 deben hacer un esfuerzo alto o medio alto para cerrar la brecha en cobertura educativa (2014) (Vargas & Hurtado, 2017, p. 13).

De igual modo, se referencia la existencia de la comisión académica del Plan Nacional Decenal de Educación - PNDE, 2016-2026, la cual entregó los 10 grandes retos específicos en asuntos de educación y paz en julio de 2017. Entre ellos, se destacan los siguientes: 1) Regular y precisar el alcance del derecho a la educación; 2) Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género y 3) Dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación.

Por su parte, el Sistema Universitario Estatal (SUE) convoca y propone acciones conjuntas. La siguiente es una de sus primeras declaraciones públicas: “En La Habana, rectores de las universidades públicas se comprometen con la paz”³¹ (El Espectador, 2016).

Dentro de estos Planes Nacionales para la Reforma Integral, cuyo objetivo central es la superación de la pobreza y la desigualdad, en el capítulo desarrollo social, se manifiesta que: Educación rural: con el propósito de brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, el gobierno nacional creará e implementará el Plan Especial de Educación Rural.

³¹ En el texto acordaron: “Ampliar e implementar una intervención académica comprometida y plural desde las universidades hacia las regiones y territorios de Colombia, a efecto de garantizar que las zonas rurales, en particular que las zonas más afectadas por el conflicto tengan acceso a sus derechos educativos, sociales, económicos, ambientales y políticos”. La realización de: “programas y acciones misionales, para formación de excombatientes, agentes del Estado, población víctima y población afectada o vulnerada por el conflicto, bien sea como gestores de paz, bachilleres, técnicos, tecnólogos, profesionales o posgraduados, con la posibilidad real de superar la violencia y construir una sociedad justa, incluyente y pacífica”. También se sugiere “la promoción y fortalecimiento de una cultura de paz que permita la reconstrucción del tejido social, la reconciliación y la convivencia pacífica de todas y todos los colombianos”. Los representantes de la academia que estuvieron en La Habana fueron los rectores de la Universidad Tecnológica de Pereira, Luis Fernando Gaviria Trujillo; de la Universidad Nacional, Ignacio Mantilla Prada; de la Universidad Pedagógica Nacional, Adolfo León Atehortúa Cruz, y Oscar López Pulecio, en representación del rector de la Universidad del Valle, Edgar Varela Barrios (*El Espectador*, 2016).

Para el desarrollo del Plan se tendrán en cuenta los siguientes criterios (Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, pp. 26 -27):

- La cobertura universal con atención integral a la primera infancia.
- Modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial.
- La construcción, reconstrucción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural, incluyendo la disponibilidad y permanencia de personal docente calificado y el acceso a tecnologías de la información.
- La garantía de la gratuidad educativa para la educación preescolar, básica y media.
- El mejoramiento de las condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes, a través de un acceso gratuito a útiles, textos, alimentación escolar y transporte.
- La oferta de programas e infraestructura de recreación, cultura y deporte.
- La incorporación de la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once).
- La disponibilidad de becas con créditos condonables para el acceso de hombres y mujeres rurales más pobres a servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria que incluya, cuando sea pertinente, apoyos a la manutención.
- La promoción de la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas.
- La implementación de un programa especial para la eliminación del analfabetismo rural.
- El fortalecimiento y la promoción de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etc.
- Incremento progresivo de los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales, con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad. Se tomarán medidas especiales para incentivar el acceso y permanencia de las mujeres rurales.

- Promover la ampliación de oferta y la capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural.

En términos explícitos, la versión final del Acuerdo toca el tema de educación en dos puntos:

- a) Plan de educación rural.
- b) El Acuerdo Final también le encarga al CNR la tarea de formular planes y programas sociales que permitan acceder a educación formal; formación para el trabajo; homologación de saberes; vivienda; cultura, recreación y deporte; acompañamiento psicosocial, y reunificación familiar para el colectivo de exintegrantes de las FARC-EP.

3.4 La educación tras la firma de los Acuerdos de paz: autonomía fariana e implementación temprana.

Tras la firma del Acuerdo de paz en el Teatro Colón en noviembre de 2016, se dispuso la creación de un Plan Marco de Implementación (PMI) como eje orientador de las acciones de política pública requeridas para el cumplimiento del Acuerdo final. En él se suscribieron un conjunto de 578 disposiciones agregadas en 70 subtemas, 18 temas y los 6 puntos de negociación que configuraron lo pactado entre las partes, propósitos, objetivos, acciones, metas, prioridades e indicadores bajo los cuales se ha guiado la implementación desde 2017 y lo hará hasta 2032. Dicha implementación se ha dividido a través de dos fases: una implementación temprana o inicial referente a los 24 meses subsiguientes a la firma de los Acuerdos de paz y la implementación total referente a los 156 meses restantes.

Luego de la firma de los Acuerdos de paz, se establecieron dos vías de implementación, en torno a la educación, frente a la necesidad de reincorporación efectiva de los ahora excombatientes y la evitación de nuevos fenómenos de violencia. Por un lado, la acción coordinada entre los actores que pactaron el Acuerdo, junto a organizaciones colaboradoras del proceso como el Consejo Noruego para los Refugiados, la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), entre otros; y, la autogestión en la implementación de puntos del Acuerdo de paz por parte de las FARC-EP y organizaciones de la sociedad civil.

Dentro del componente de reincorporación, ha requerido de una validación adicional del proceso a través del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) por medio del documento CONPES 3931: “Política nacional para la reincorporación social y económica de exintegrantes de las FARC-EP”. Durante la implementación temprana, se avanzó significativamente en el proceso preparatorio de la reincorporación de más de 12.500 excombatientes (de un universo aproximado de 14.000) a través de la bancarización, cedulación, acceso a salud y programas de protección social, validación de saberes educativos en educación básica y media y formación para el trabajo (KROC, 2018, p. 9).

A pesar de estas cifras, en un momento temprano de implementación, el despliegue institucional del Estado no se ajustó a las necesidades de las FARC-EP de generación de confianza en la guerrillerada, para una reincorporación efectiva, mantenimiento de la identidad fariana a través del agrupamiento colectivo y potenciamiento de la plataforma política por medio de la formación de cuadros bajo un escenario de legalidad. Por esa razón, las FARC decidieron de forma autónoma realizar acciones locales en los ETCR para el proceso de reincorporación a la vida civil de los ex guerrilleros y la generación de bases de confianza mutua con las comunidades aledañas, a través de la educación en sus diversos niveles: instrucción para la validación de los niveles primarios y secundarios, formación para el trabajo, capacitación en Derechos humanos y preparación para la vida universitaria.

3.4.1 Implementación temprana de la educación en los Acuerdos de paz.

A continuación, se presenta una breve descripción de las acciones implementadas en los primeros 24 meses en materia educativa. Son 11 acciones desagregadas de acuerdo a los puntos y subpuntos establecidos en el Acuerdo final. Cada acción describe producto, actividades, metodología y resultados al momento.

Punto 1. Acuerdo hacia un nuevo campo colombiano: Reforma Rural Integral.

Subpunto 1.3. Planes Nacionales para la Reforma Rural Integral.

Acción 1. Escuela, familia y comunidad.

Esta acción se diseñó tras el compromiso de crear e implementar el Plan Especial de Educación Rural - PEER como parte del objetivo de eliminar el analfabetismo rural. Frente a

esto, se planteó como producto la prestación de un servicio especial de alfabetización en zonas rurales, estableciendo los siguientes indicadores de medición:

- Tasa de analfabetismo rural.
- Personas mayores de 15 años alfabetizadas en las zonas rurales.
- Erradicación del analfabetismo rural.
- Personas mayores de 15 años alfabetizadas en las zonas rurales de municipios PDET.

Dentro de esta acción se implementó en 2018 un programa de alfabetización con el modelo educativo A CRECER, atendiendo 35.500 personas en las zonas rurales y urbanas de 34 Entidades Territoriales Certificadas (ETC) en educación, priorizadas para este año³². Aquí, se estableció como meta la alfabetización de 8000 personas en zonas rurales en las otras ETC priorizadas (MEN, 2018). Esto se implementó por medio del contrato 963 de 2018.

Igualmente, se está ejecutando el convenio 762 de 2018 junto al Consejo Noruego de Refugiados para atender 3000 personas en zonas rurales de Chocó, Cauca y Tumaco, a través de un modelo etnoeducativo para comunidades negras del Pacífico colombiano. Esta acción se pensó como contribución a los indicadores del Plan Marco de Implementación “Tasa de analfabetismo rural”, “Personas mayores de 15 años alfabetizadas en las zonas rurales”, “Personas mayores de 15 años alfabetizadas en las zonas rurales-PDET” (MEN, 2018).

A pesar de su construcción, a 24 meses de la firma del Acuerdo, no se había ejecutado aún.

Acción 2. Infraestructura y dotación.

Esta acción se construyó e implementó como parte del Plan Especial de Educación Rural (PEER) con el fin de construir, reconstruir, mejorar y adecuar la infraestructura educativa rural con el acceso adecuado a tecnologías de la información y la permanencia de personal docente calificado. Se estableció como producto la creación de infraestructura educativa oficial construida y/o mejorada en zona rural, estableciendo como indicadores de medición:

- Sedes rurales construidas y/o mejoradas.
- Sedes rurales construidas y/o mejoradas en municipios PDET.

³² Las 34 ETC priorizadas son Tolima, Neiva, Huila, Valle del Cauca, Meta, Arauca, Quibdó, Apartadó, Turbo, Risaralda, Caldas, Lórica, Córdoba, Valledupar, Sincelejo, Cesar, Sucre, Maicao, Riohacha, Bolívar, Magangué, Ciénaga, Magdalena, Boyacá, Barrancabermeja, Santander y Caquetá.

Para su desarrollo, se creó el programa “Manos a la Escuela” y se establecieron actividades en los tres años calendario de la implementación temprana. En 2016 se desarrolló la línea base y las inversiones relacionadas a través del Plan Nacional de Infraestructura Educativa (PNIE). Al cierre de 2016, se intervinieron 1.035 proyectos entre 2015 y 2016 para beneficiar 100.560 alumnos con inversiones de \$417.839 millones de pesos (MEN, 2018, p. 7).

En 2017, se desarrolló un primer piloto de “Manos a la Escuela”, buscando la inclusión de las comunidades en el proceso en 6 municipios: Chaparral, Orito, San Vicente del Caguán, Remedios, Yarumal y Dabeiba, siendo 23 Sedes intervenidas con 75 aulas mejoradas, beneficiando a 2973 alumnos, con una inversión de \$976 millones de pesos (MEN, 2018, p. 8); posteriormente, se abrió postulación de instituciones para la fase II del proyecto en donde se viabilizaron 632 instituciones en 71 municipios de 18 departamentos, y, a través del contrato 1416 de 2017 se le asignaron \$11.524 millones transferidos por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y se creó otro convenio con la OIM para el mejoramiento de 15 instituciones en Buenaventura por \$3.358 millones (MEN, 2018, p. 9).

Ya en 2018, se adiciona al convenio 1416 de 2017 un total de 450 diagnósticos y 53 obras de mejoramiento por valor de \$5.697 millones (MEN, 2018). Para junio de ese año, se contaba con: “una cifra acumulada de 1.357 proyectos intervenidos, para beneficiar cerca de 145.560 alumnos con inversiones de \$ 589.224 millones. Adicionalmente se encuentran en proceso de contratación, estructuración o ejecución cerca de 354 proyectos, con inversiones cercanas a los \$ 240.000 millones” (MEN, 2018, p. 9).

Acción 3. Administrativo.

Esta acción se diseñó como parte del PEER con el fin de buscar la garantía de gratuidad en la educación preescolar, básica y media, e implementar estrategias de acción del PEER. Como producto se buscó crear un servicio de apoyo para el acceso a la educación oficial, estableciendo como indicador de medición el porcentaje de matrículas con gratuidad en establecimientos educativos oficiales en zonas rurales y en zonas rurales de municipios PDET.

Para ello, se diseñó en 2016 una ruta de creación de metodología, instrumentos de seguimiento y evaluación, plan de trabajo para el rediseño de la estructura de los procesos de las Secretarías de Educación del país; se aplicaron los instrumentos y se definieron

metodologías, así como se socializó el proyecto en las secretarías. Se realizaron talleres sobre temáticas de atención en educación para la primera infancia y se formalizó el inicio de la implementación de las metodologías. Para 2017, se planeó realizar el mismo proceso, mientras que, en 2018, simplemente se pretendía hacer sólo la aplicación de los instrumentos y metodologías definidas.

Como parte de la acción, en 2017, se hizo un plan de fortalecimiento de las secretarías de educación y acompañamiento a las instituciones rurales³³. Sin embargo, no se muestran avances en la creación de gratuidad en los niveles de preescolar, básica y media de las instituciones educativas rurales como parte de los indicadores de medición de la gestión.

Acción 4. Pedagógico y académico.

Esta acción se dispuso como parte del PEER, con el fin de crear modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial a partir de la incorporación de la formación técnica agropecuaria en la educación media. Se estableció como producto la creación de un servicio de educación media articulada con programas de formación técnica agropecuaria, el servicio de educación flexible con enfoque diferencial para la población rural y la revisión, actualización y dotación de la canasta educativa de los modelos educativos flexibles implementados en la acción, creando los siguientes indicadores de medición de la gestión (MEN, 2017):

- Porcentaje de territorios definidos en el respectivo plan que cuentan con instituciones de educación media técnica, que incorporan la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once).
- Porcentaje de instituciones educativas rurales que requieren y cuentan con modelos educativos flexibles implementados.

³³ Se acompañaron las siguientes Entidades Territoriales Certificadas: Atlántico, Barranquilla, Cali, Manizales, Maicao, Sincelejo, Tunja, Tolima, Pereira, Nariño, Itagüí, Envigado, Armenia, Barrancabermeja, Bello, Bolívar, Bucaramanga, Caldas, Cartagena, Cartago, Chocó, Córdoba, Floridablanca, Huila, Ipiales, Jamundí, La Guajira, Lórica, Magangué, Magdalena, Meta, Medellín, Montería, Mosquera, Neiva, Palmira, Pasto, Piedecuesta, Quibdó, Quindío, Riohacha, Risaralda, Santander, Soledad, San Andrés, Sucre, Tuluá, Uribe, Valle del Cauca, Yumbo, Apartadó, Buenaventura, Boyacá, Duitama, Ibagué, Facatativá, Fusagasugá, Soacha, Villavicencio, Casanare, Buga, Cauca, Popayán, Putumayo, Cúcuta, Norte de Santander, Florencia, Cesar, Valledupar, Sogamoso y Vichada (MEN, 2017).

- Porcentaje de establecimientos educativos oficiales en zonas rurales con dotación gratuita de material pedagógico (útiles y textos) pertinente.
- Porcentaje de municipios priorizados que cuentan con instituciones de educación media técnica que incorporan la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once) en municipios PDET.
- Porcentaje de instituciones educativas rurales en municipios PDET que requieren y cuentan con modelos educativos flexibles implementados.
- Porcentaje de establecimientos educativos oficiales en zonas rurales de municipios PDET con dotación gratuita de material pedagógico (útiles y textos) pertinente.

Como resultados de la acción, en 2017 se registró un 100% de acompañamiento a los docentes de educación inicial y/o preescolar focalizados a través del Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado. En 2018, el 20% de docentes de educación inicial y/o preescolar fueron focalizados a través del Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado.

En 2018, se fortaleció el currículo y prácticas pedagógicas de educación básica y media y se focalizaron 100 instituciones en donde se implementará la capacitación docente a un 100%. Se cubrieron 580 sedes educativas. Igualmente, para ese año se propuso beneficiar a 15.000 estudiantes con cursos de nivelación en competencias básicas, socioemocionales y con orientación socio-ocupacional en municipios PDET. Este proceso quedó en proceso de licitación Así, como se propuso crear 12 modelos de innovación educativa con uso de las TIC, pero sólo se avanzó en un 1% (MEN, 2018). En términos generales, no se cumplieron las metas trazadas para la etapa de implementación temprana.

3.4.2 Cronograma del modelo educativo flexible.

Según el MEN (2018) la implementación del Modelo Educativo Flexible en el marco de la excepcionalidad del Acuerdo, se desarrollo de la siguiente manera:

2016

1. Se desarrolló la metodología, prueba y evaluación del modelo de acompañamiento situado MAS.
2. Fortalecimiento de 14 Establecimientos Educativos, a través de Modelos Educativos Flexibles, dotación de canasta educativa y asistencia técnica a las Secretarías de Educación.

3. Fortalecimiento y acompañamiento a sedes educativas rurales a través de la formación a docentes, directivos docentes y funcionarios de las secretarías de educación certificadas focalizados.

4. Atención a población víctima del conflicto con Modelos Educativos Flexibles en Buenaventura, Neiva y Quibdó.

2017

1. Caracterización de los docentes a ser acompañados a través del MAS.

2. Acompañamiento en sitio a docentes de educación inicial.

3. Encuentros grupales.

4. Cierre de procesos.

5. Fortalecimiento de 20 Establecimientos Educativos, a través de Modelos Educativos Flexibles, dotación de canasta educativa y asistencia técnica a las Secretarías de Educación.

6. Fortalecimiento y acompañamiento a sedes educativas rurales a través de la formación a docentes, directivos docentes y funcionarios de las 15 secretarías de educación certificadas focalizadas.

7. Atención a población víctima del conflicto con Modelos Educativos Flexibles en Buenaventura, Neiva y Quibdó.

8. Diseño e implementación de protocolos e instrumentos para el acompañamiento a los equipos.

9. Macro diseños de los ciclos de acompañamiento.

2018

1. Caracterización de los docentes a ser acompañados a través del MAS.

2. Acompañamiento en sitio a docentes de educación inicial.

3. Encuentros grupales.

4. Cierre de procesos.

5. Capacitación en actividades complementarias para el aprovechamiento de la jornada escolar en el servicio de internado escolar para la permanencia educativa.

6. Fortalecimiento y acompañamiento a sedes educativas rurales a través de la formación a docentes, directivos docentes y funcionarios de las secretarías de educación certificadas.

7. Atención a población víctima del conflicto con Modelos Educativos Flexibles en Buenaventura, Neiva y Quibdó. Informe de Rendición de Cuentas de la Implementación del Acuerdo de Paz.
8. Implementación del primer ciclo de acompañamiento pedagógico.
9. Proceso de Concurso de méritos CM-MEN-02-2018 para media técnica agropecuaria. Modelos de innovación educativa con uso de TIC formulados.
10. Formalización de dos convenios suscritos con las Instituciones operadoras de los Centros de Innovación de Occidente y Sur.
11. Se llevaron a cabo comités técnicos y se avanzó en la elaboración del plan de acción del proyecto.
12. Se han realizado actividades con la comunidad educativa para lograr acuerdos para el desarrollo del proyecto.
13. Avances en la fundamentación conceptual de modelos de innovación educativa con uso de TIC.

Acción 5. Directivos y docentes.

Esta acción se creó como parte del PEER con el propósito de construir, mejorar, reconstruir, mejorar y adecuar la infraestructura educativa rural, incluyendo la disponibilidad y permanencia de personal docente calificado y el acceso a tecnologías de la información. Esta acción dispuso el Decreto-Ley 882 de 2017 que reglamentó el concurso de méritos para el ingreso al sistema especial de carrera docente en zonas afectadas por el conflicto. Esta acción pretendía los indicadores del PMI: “Porcentaje de provisión de vacantes definitivas ofertadas a través de concursos diseñados para territorios definidos en el respectivo plan” y “Porcentaje de provisión de vacantes definitivas ofertadas a través de concursos diseñados para municipios PDET” (MEN, 2018).

Como actividades se plantearon:

2016

1. Elaboración del proyecto de concurso de méritos y de otras estrategias frente a la dimensión docente.

2. Diseño de 35 propuestas de cursos en ambiente escolar, primera infancia, convivencia y paz, gestión directiva, en el marco del contrato MEN-ICETEX No 1400 de 2016.

3. Implementación del concurso de méritos para: caracterizar las 137 Escuelas Normales Superiores del país en formación de docentes, evaluación e investigación educativa y extensión educativa.

2017

1. Elaboración del decreto que crea y reglamenta el concurso de méritos especial para las zonas PDET.

2. Caracterización de los docentes rurales de los departamentos de Chocó, Bolívar, Meta y Cesar, en el marco del convenio 1393 de 2017.

3. Modificación de la Resolución 19135 de 2016 del Banco de la Excelencia para modificar los requisitos y criterios de ponderación para la zona del Catatumbo.

4. Se firma el convenio 1150 de 2017 MEN-CAF y se inicia el diagnóstico de la situación de la provisionalidad en el país y la elaboración de un posible esquema de incentivos para docentes de la zona rural.

2018

1. Se firmó el Convenio 869 de 2018 con la Asociación Computadores para Educar - CPE, con el fin de establecer e implementar una estrategia de formación de docentes en los municipios del posconflicto.

2. Se diseñó y aprobó de la malla curricular del Diplomado Rural TIC, el cual tiene una duración de 80 horas presenciales.

8. Se seleccionan los operadores para desarrollar la estrategia de formación docente y se inicia el proceso de formación de formadores.

Como resultado, en 2018, 1.400 educadores realizaron cursos de actualización, se dejó en construcción un lineamiento de formación continua de educadores rurales, 2.500 docentes se capacitaron en uso guiado de TIC, un 25% del dispuesto para esa vigencia, y, se convocó la mitad de acuerdos de convocatoria de municipios PDET (MEN, 2018).

Acción 6. Ambiente escolar y bienestar.

Esta acción se creó como parte del PEER con el fin de generar el mejoramiento de las condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes a través de un acceso gratuito a útiles, textos, alimentación escolar y transporte (MEN, 2018). Para ello, se propusieron como productos el suministro de complemento alimentario para la población escolar rural, y, el transporte escolar pertinente. Como indicadores de medición de la gestión se propusieron medir:

- Secretarías de Educación Certificadas con alimentación escolar rural contratada.
- Porcentaje de Secretarías de Educación Certificadas con transporte escolar rural contratado que cumpla con la normatividad (MEN, 2018).

De esta forma, la acción aporta al cumplimiento de los indicadores PMI de “Porcentaje de establecimientos educativos oficiales en zonas rurales con dotación gratuita de material pedagógico (útiles y textos) pertinente”, “Porcentaje de establecimientos educativos -oficiales en zonas rurales de municipios PDET con dotación gratuita de material pedagógico (útiles y textos) pertinente”, “Porcentaje de Secretarías de Educación Certificadas con transporte escolar rural contratado que cumpla con la normatividad” y “Secretarías de Educación Certificadas con alimentación escolar rural contratada” (MEN, 2018).

Como meta se logró que en 2017, 30 entidades territoriales certificadas, fueron beneficiadas con capacitación y dotación a docentes y secretarías de educación, en prevención de la deserción por riesgos sociales, siendo el 100% de la meta trazada; y, en 2018, se propuso que 40 entidades territoriales fueran certificadas, beneficiadas con capacitación y dotación a docentes y secretarías de educación, en prevención de la deserción por riesgos sociales, pero quedó en proceso de licitación pública para ese año (MEN, 2018). Para 2018 también se entregaron a 17.853 sedes rurales, textos en lenguaje y matemáticas en el marco de programas de calidad, cumpliendo el 95% de la meta trazada. Igualmente, el 100% de las Secretarías de Educación Certificadas contrataron alimentación escolar rural.

Acción 7. Modelos educativos adaptables.

Como parte del PEER, esta acción se propuso cumplir con los propósitos del Acuerdo de Paz de: 1. Promover la ampliación de oferta y la capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural; 2. Garantizar la oferta de programas

académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que son ofrecidos en los departamentos donde se localizan los municipios priorizados para la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), que no estén acreditados en alta calidad (MEN, 2018).

Este proceso tuvo como indicadores provenientes del PMI: 1. Cupos en educación técnica, tecnológica, y superior, habilitados en zonas rurales, teniendo como medición los nuevos cupos en educación técnica, tecnológica, y superior, habilitados en zonas rurales; 2. Servicio de oferta de programas de educación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural, teniendo como medición los nuevos programas de educación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural y 3. Cupos en educación técnica, tecnológica, y superior, habilitados en zonas rurales, teniendo como medición los nuevos cupos en educación técnica, tecnológica, y superior, habilitados en municipios PDET (MEN, 2018).

Como actividades se plantearon:

2017

1. Se realizaron 2 convocatorias para la conformación de Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED), en donde se logró como meta la conformación de 18 alianzas.

2018

1. Invitación a las IES públicas para conformación de Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED), donde se lograron 30 alianzas.

2. Dos nuevos programas de educación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural, donde se logró un avance del 10%.

Acción 8. Acceso de la población a la educación superior.

La acción atiende al compromiso de implementar el PEER bajo los siguientes propósitos: 1. La disponibilidad de créditos condonables para hombres y mujeres empobrecidas en zonas rurales y 2. La promoción de la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas.

Para su medición, las acciones hicieron usos de los siguientes indicadores provenientes del PMI:

- Acceso a la educación superior (técnicos, tecnológicos y universitarios) para la población de las zonas rurales, medidos a través del número de becas con créditos condonables en educación técnica, tecnológica y universitaria otorgadas a la población rural más pobre, incluyendo personas con discapacidad.
- Acceso a la educación superior (técnicos, tecnológicos y universitarios) para la población de las zonas rurales, medidos a través del número de becas con créditos condonables en educación técnica, tecnológica y universitaria otorgadas a la población de municipio PDET, incluyendo personas con discapacidad.
- Estrategia de promoción, acceso y permanencia para la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas, formulada e implementada.

Hasta 2018 no se formuló, ni se implementó una estrategia de promoción, acceso y permanencia de mujeres en disciplinas no tradicionales.

Acciones del punto 2: Apertura democrática para la construcción de paz.

Mecanismos democráticos de participación ciudadana, incluidos los de participación directa, en los diferentes niveles y diversos temas.

Acción 1. Escuela, familia y comunidad/ Ambiente Escolar y Bienestar.

La acción tiene como propósito poner en marcha la creación de una cátedra de cultura política para la reconciliación y la paz; y, el establecimiento de estrategias del PEER. Como parte de la medición de la acción, se tomaron los siguientes indicadores provenientes del PMI:

- Política pública de convivencia, reconciliación, tolerancia y no estigmatización, medido con el porcentaje de establecimientos educativos que cuentan con referentes de formación para la ciudadanía.

A partir de esto, se desarrollaron las siguientes actividades desde el Ministerio de Educación (2018):

2017

1. Diseño de la fase 1 del Modelo de formación para la ciudadanía: estrategias que contribuyen a educar para la paz.
2. Inicio implementación fase 1 - gestión con 19 secretarías de educación de los establecimientos educativos focalizados por el Modelo de formación para la ciudadanía.

3. Campamentos con jóvenes de grados 9º y 10º.
4. Implementación de estrategias de familias en establecimientos educativos focalizados.

2018

1. Implementación de la fase 1 del Modelo de formación para la ciudadanía en 140 establecimientos educativos focalizados.
2. Diseño de la fase 2 y 3 del Modelo de formación para la ciudadanía.
3. Diseño de plataformas virtuales para la transferencia del Modelo (plataforma de formación a educadores, sistema de evaluación, sistematización y monitoreo).
4. Recolección del Modelo de formación para la ciudadanía.
5. Campamentos con jóvenes de grados 9º y 10º.

3.4.3 Autogestión fariana en la implementación educativa.

Como ya se mencionó, la implementación de las acciones educativas, fueron parciales y tuvieron lapsus de tiempo para el inicio de la ejecución. Es el caso del proyecto educativo “Arando la educación”, diseñado para brindar educación en alfabetización, educación básica y media a la población de excombatientes de las FARC-EP que inició en agosto de 2017, un año después de la firma de los Acuerdos de paz.

Entendiendo que la implementación temprana recoge los primeros 24 meses luego de la firma del Acuerdo final y que durante 9 meses no se recibió ningún acompañamiento o avance en materia educativa en los Espacios Transitorios de Capacitación y Reincorporación (ETCR), espacios creados precisamente para este propósito, se empezó a generar zozobra en las bases y mandos de la organización.

Por tal razón, las FARC diseñaron procesos autónomos en cada una de las ETCR, entendiendo que: “para afrontar los retos de este nuevo carácter de la lucha, no sólo es necesario propiciar espacios culturales, sociales y políticos de educación para la sociedad colombiana, sino también la preparación creativa de alternativas que den soluciones” (Cárdenas, 2019, p. 264).

En el caso del ETCR de Icononzo, Tolima, establecieron unas evaluaciones de ponderación para evaluar unos mínimos de conocimiento “estandarizado” para iniciar la

nivelación educativa de acuerdo a los requerimientos del Ministerio de Educación. Este proceso tuvo en cuenta los saberes previos de cada uno de sus integrantes y empezó a realizar un proceso de adaptación, ya no del estudiante, sino del modelo:

Nosotras tuvimos el caso de un comandante que quería iniciar su proceso desde primero de primaria, pero no porque no supiera, porque tenía conocimientos enormes en filosofía, economía, matemáticas, sino porque tenía miedo de no acomodarse a ese modelo estandarizado y agreste que es el convencional. Así que lo que hicimos con él, fue un proceso particular de convencimiento para que aceptara avanzar desde bachillerato y adaptamos esas guías que construimos para que sintiera que estaba en niveles más avanzados. Hoy en día ya es bachiller, le tomó sólo 2 años (Entrevista a educadora fariana).

Ese enfoque, menciona la educadora, tenía una línea “marquetaliana”, es decir, mantenía una coherencia desde el conocimiento práctico aplicado en la realidad y desde la experiencia cotidiana de los estudiantes, entendiendo el conocimiento aprendido desde su relación con el entorno.

Durante el proceso se mantuvieron las horas culturales y los cursos de formación, a excepción de los referidos a táctica militar. Igualmente, se acercaron procesos de formación a personas pertenecientes a la vereda La Fila, lugar de ubicación de la ETCR.

A su vez, realizaron escuelas de pedagogía de paz. Construyeron un espacio llamado “Pedagogía de paz” para capacitar a los excombatientes sobre los acuerdos que se venían dando en La Habana. Se leía lo pactado y el nuevo reto que implicaba la firma. Esto se construyó hacia un propósito de reconciliación y se continuó hasta el inicio del proyecto “Arando la educación”.

De esta forma:

Se puede visibilizar que las iniciativas tanto de reincorporación como de reconciliación, hacen parte de una nueva etapa para esta colectividad, en miras de fortalecer la democracia social y participativa. Reconociendo el entramado histórico que implicó el conflicto armado y la construcción de espacios que promuevan el tejido social. Por esto, proponen partir de producciones narrativas para generar procesos de

formación que se centren tanto en la implementación del Acuerdo final como en la construcción y fortalecimiento del tejido social, a través de estrategias e iniciativas de reconciliación y reconocimiento al otro por medio del diálogo (Estrada, 2019, p. 274).

Además, las FARC-EP intentó plantearse la conformación de un modelo educativo flexible. Junto a la Universidad Distrital lograron construir un documento base de un modelo educativo autónomo, pero no fue implementado y posteriormente apropiado por personas de la institución. Todo lo anterior, muestra la búsqueda de la organización por transportar hacia un escenario de reincorporación los principios básicos del proyecto educativo insurgente.

3.5 Balance de la educación en la implementación temprana.

3.5.1 Educación rural.

Hasta octubre de 2018, en cuanto al subtema de educación rural, el Instituto Kroc hizo seguimiento a 11 disposiciones de las cuales seis (55%) no han iniciado implementación y cinco (45%) se encuentran en un estado de implementación mínima.

Este último porcentaje se ve reflejado en el diseño del Plan, que está en una etapa avanzada, y dos programas en fase de implementación: Manos a la Escuela (relativo al mejoramiento de infraestructura), y Alianzas con la Educación Superior con universidades en regiones priorizadas para la construcción de paz. Adicionalmente, se cuenta con dos decretos aprobados: el Decreto Ley 882 de 2017 y el Decreto 1578 de 2017 que viabilizan la ampliación y fortalecimiento de la planta de profesores en zonas rurales afectadas por el conflicto armado. Esta convocatoria se abrió en 2018. Además, el Ministerio de Educación aprobó la Resolución 4972 de 2018, por la cual se definen las zonas de Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) en que se aplicará la planta exclusiva de cargos docentes y directivos docentes y el concurso de méritos de carácter especial establecido por el Decreto Ley 882 de 2017 (Kroc, 2017, p. 53).

3.5.2 Cultura democrática.

El subtema sobre cultura política democrática y participativa tiene cuatro disposiciones. A la fecha, el 25% no ha iniciado implementación y el 75% están en un estado de implementación mínima. El Plan Marco de Implementación presenta dos

indicadores para este subtema: 1) Programas de liderazgo político y social para miembros de partidos y de organizaciones sociales que debían iniciarse en 2017 por parte del Ministerio del Interior y 2) Una campaña para la promoción de los procesos de participación sectorial y de sus mecanismos que debía iniciar en 2020 y está a cargo del Departamento Nacional de Planeación. Los principales avances (75%) en este subtema se han dado a través del Ministerio del Interior con las escuelas de formación política que se vienen realizando en diferentes territorios desde el 2017 y a través de las cuales se han formado a más de 1000 participantes.

El objetivo de estas escuelas es la promoción de valores democráticos y participativos para el fortalecimiento del liderazgo y la toma de decisiones en el accionar de su territorio. Estas acciones hacen parte del trabajo misional del Ministerio del Interior por lo que, a la fecha, lo que se ha hecho es continuar el trabajo que ya se venía haciendo en lo que se refiere a procesos de formación en valores democráticos y participativos desde las diferentes instancias del Ministerio. Sin embargo, es importante visibilizar los avances específicos en el marco de la implementación del Acuerdo final. Si no se trabaja en la promoción de una cultura política democrática y participativa, seguirá alimentándose la estigmatización, lo que a su vez obstaculiza una verdadera apertura democrática a la diversidad de pensamientos y apuestas políticas. Por esto, la promoción de valores democráticos es fundamental para lograr procesos de participación ciudadana efectivos en la implementación del Acuerdo. Esto impacta principalmente el proceso de implementación a nivel territorial. A modo de recomendación, es necesario contar con mayor articulación entre el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación ya que este último está trabajando en la elaboración de la cátedra de cultura política que podría impulsar este subtema. Igualmente, es importante lograr la articulación de este subtema con la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad en la medida en que uno de sus enfoques es precisamente el de la convivencia y la no repetición. Para los procesos de convivencia en el país, se debe trabajar la cultura política y el fortalecimiento de la democracia donde se puedan tramitar los conflictos de una manera no violenta (Kroc, 2017, p. 98).

Sobre el fortalecimiento al Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos se evidencia una implementación mínima que se traduce en la aprobación de un documento en el marco del subsistema de Educación y Cultura. La construcción y socialización del plan estuvo a cargo de la Alta Consejería para los Derechos humanos y el Ministerio de Educación. Este documento cuenta con metas, indicadores y actividades y está pendiente de finalizar validación en la Dirección de Posconflicto. Adicionalmente, se está trabajando en una propuesta de borrador de decreto para viabilizar este plan (Kroc, 2017, p. 224).

A lo largo de este capítulo hemos abordado ampliamente la categoría educación como parte de los diálogos y el acuerdo de paz en Colombia, y sobre todo como centro de gravedad del proceso de reincorporación y reintegración de excombatientes en el marco de este momento histórico, se han analizado documentos inéditos que nos ubican de una manera crucial en el universo del grupo guerrillero y en el cómo el ejercicio dialógico desarrollado en la Habana apuntaló el proceso de formación académica como uno de los ejes de análisis, todo esto se convierte entonces en punto de partida, e incluso en causa de lo que abordaremos en el siguiente capítulo, donde desde una revisión documental y oral se abordan las bases y la implementación de Modelos Educativos Flexibles para adultos en este lapso temporal en Colombia.

CAPÍTULO IV - BASES E IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES PARA ADULTOS EN EL PRE Y POSACUERDO DE PAZ EN COLOMBIA

El aprendizaje es, cada vez menos, la obtención de un material cuidadosamente preparado por un experto y se convierte, cada vez más, en un asunto de saber a quién preguntar, dónde encontrar una experiencia importante, cómo puede uno mismo combinar, contrastar, extraer un mensaje que sea útil para su propia situación (Collis & Moonen, 2006).

Este capítulo se enmarca en el ejercicio de reconstrucción histórica que se pretende realizar en relación con la trayectoria que han tenido los Modelos Educativos Flexibles – MEF en Colombia, en clave de construcción de paz, haciendo un balance general desde la década de los ochenta con lo que fue el Modelo impulsado desde la Caja de compensación familiar, Cafam, hasta los Modelos que se han venido incorporando a partir de coyunturas del conflicto armado más recientes, como por ejemplo, la desmovilización parcial de las estructuras paramilitares en los dos periodos de gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta investigación es indagar sobre la implementación de MEF en el marco del Acuerdo de Paz entre el gobierno y la insurgencia (FARC-EP), en el periodo comprendido entre 2012 y 2019, en este apartado inicialmente se abordará cómo se conciben y regulan, legal y normativamente, los MEF en Colombia, para esbozar cuáles son sus apuestas y objetivos en relación con procesos educativos de población joven y adulta.

Posteriormente, se abordarán algunos MEF preexistentes a la firma del Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera, mencionando los contextos en los cuales se han desarrollado, así como algunas de sus características principales en términos de currículos pedagógicos, pero sin entrar a evaluar su impacto o grado de pertinencia, en tanto no es el objetivo de esta investigación. No obstante, teniendo claro que su abordaje parcial sirve de contexto para entender cómo el tema de

educación para jóvenes y adultos -independientemente de si se trata de excombatientes o no, ha sido manejado de forma coyuntural, por lo que no ha sido posible consolidar soluciones de fondo en materia de garantizar a dichas poblaciones el derecho fundamental a la educación. Por último, se abordará desde una perspectiva reflexiva las implicaciones que ha tenido la implementación de la Cátedra de Paz en el posacuerdo, esbozando sus principales características, analizando cómo una herramienta que podría ser vital para la Reconciliación Nacional, no ha estado exenta en caer en las diatribas políticas que buscan instrumentalizarla en función de uno u otro interés.

4.1 Modelos de Educación Flexible en Colombia. Marco normativo y de implementación.

En el artículo 1, la Ley 115 de 1994 -Ley General de Educación-, refiere la educación como un proceso permanente que contempla una concepción integral de la persona en términos de dignidad, derechos y deberes; y particularmente en el título III -capítulo tres- presenta las modalidades de atención educativa para las diferentes poblaciones, incluyendo la educación para población adulta; educación que se encuentra reglamentada a través del Decreto Único reglamentario del Sector Educativo (Decreto 1075 de 2015- tercera sección).

Vale la pena aclarar que el Decreto 1075 de 2015 deroga al Decreto 3011 de 1997, y en su marco normativo tiene por alcance la reglamentación de la educación de adultos, ya sea formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano o informal, exponiendo como principios básicos de la educación, el desarrollo humano, la pertinencia, la flexibilidad y la participación. En este sentido, define a la educación para adultos como:

El conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales (MEN, 2015).

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional define los modelos de Educación flexibles como “propuestas de educación formal que permiten atender a

poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional”, es decir, los Modelos Educativos Flexibles -MEF- son las propuestas de atención formal para la atención de diferentes poblaciones, que desde luego deben contar con una propuesta pedagógica, metodológica y didáctica, coherente entre sí.

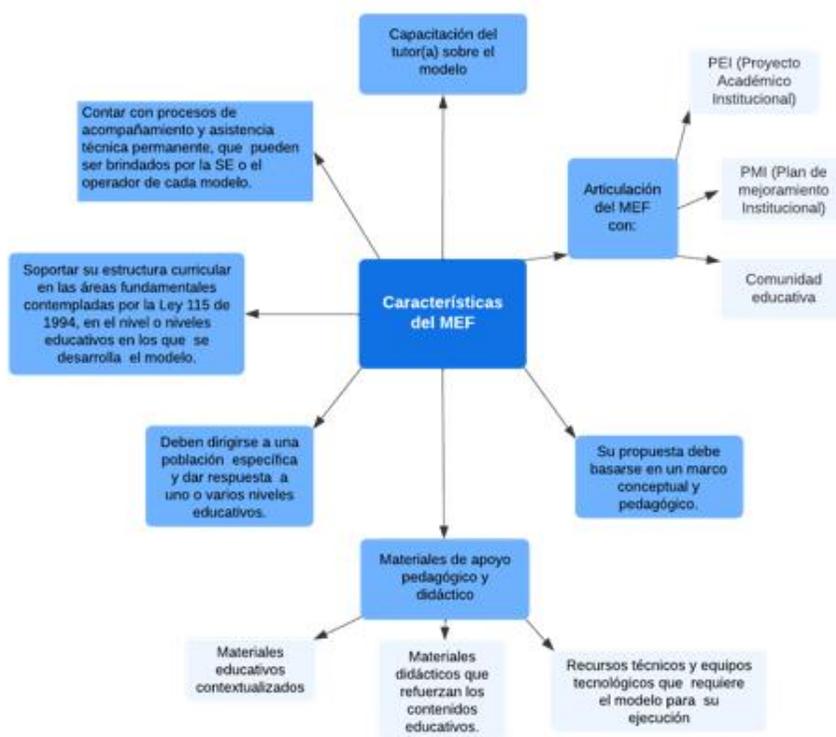
Es de nuestro interés referir en adelante a los Modelos Educativos Flexibles exclusivos que atienden las poblaciones jóvenes y adultas, por cuanto desde los lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia (2017), el Ministerio de Educación Nacional, expresa que con el fin de satisfacer las necesidades y los intereses propios, la Educación para jóvenes y adultos (EPJA), busca una atención integral, en términos del reconocimiento de saberes acumulados a lo largo de la vida, a través de “procesos participativos de aprendizaje y conceptualización” (p. 10), en otras palabras, se basa en la experiencia práctica de los jóvenes y adultos.

De esta manera, pensarse la EPJA, denota principalmente en Colombia, revisar un enfoque de educación popular, y las dimensiones de la educación integral. Sobre la primera, se destaca el reconocimiento de las necesidades, la importancia de los saberes previos y las experiencias vividas, así como el interés por comprender las problemáticas y realidades en marcos sociales, culturales e históricos, y sobre la segunda, aclarar que una educación integral requiere la comprensión de múltiples dimensiones de la comprensión de lo humano, a saber: cognitiva, espiritual, social, cultural y política.

El Ministerio de Educación Nacional, a través de los lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia (2017), expresa textualmente en su etapa diagnóstica que: “A nivel nacional, se ha vislumbrado, durante muchos años, un vacío de lineamientos y orientaciones de política frente a la EPJA” (p. 13), aclarando además que con la expedición de dicho documento buscan “cerrar la brecha de inequidad entre lo urbano y lo rural presente en el país”(p. 13), por cuanto los MEF se pueden convertir en un factor determinante y fundamental para ampliar la cobertura educativa de las comunidades rurales.

Algunas características de los MEF, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2010), en el documento sobre “Elaboración de los criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos de Educación Flexible como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad”, hacen referencia a 8 principalmente:

Figura 14. Características del MEF, basado en documento del MEN (2010).



Fuente: Elaboración propia, 2021.

4.2 Estrategias educativas flexibles: una respuesta de implementación en el marco del posacuerdo.

Es importante realizar una precisión que en adelante será fundamental para los análisis, si bien los Modelos Educativos Flexibles cuentan con propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas que tienen características de flexibilidad, y adaptabilidad, al interior de dichos modelos pueden surgir “estrategias educativas flexibles” en vista de espacios

temporales específicos y que buscan atender o dar respuesta a situaciones coyunturales en los procesos educativos.

De allí que cuando en adelante se reseñe o describa lo relativo a Modelos Educativos Flexibles que se han implementado en el posacuerdo, se están denotando las estrategias o líneas pedagógicas que se estructuraron para atender un momento coyuntural en la historia reciente, y que de hecho ha obligado a retomar o generar otros debates, particularmente sobre la educación para la paz.

4.2.1 Modelos alternativos en territorio.

4.2.1.1 A crecer.

Dentro de los Modelos orientados a la atención de población joven y adulta - principalmente en zonas rurales dispersas y marginales-, encontramos el modelo “A crecer para la vida”. Este modelo ha sido implementado en varias regiones apartadas del país, afectadas por las dinámicas del conflicto interno armado, buscando contribuir a reducir las brechas existentes en materia educativa, sobre todo, buscando incidir en la reducción de los índices de analfabetismo existentes en Colombia.

Se desarrolla como uno de los programas contemplados en el Plan de gobierno 2014-2018, denominado “Colombia libre de analfabetismo”:

A crecer para la vida está dirigido a población de 15 años en adelante; es decir jóvenes y adultos que no hayan tenido acceso al servicio educativo; a quienes se les brinda la oportunidad de adquirir competencias básicas y desarrollar las habilidades que les permitan desenvolverse adecuadamente en su entorno inmediato y mejorar sus condiciones, con el propósito de que sean productivos en la sociedad y puedan así mejorar su calidad de vida reduciendo en gran medida las brechas de pobreza y desigualdad tan marcadas por las diferencias a nivel educativo y social (Mejía & Montaña, 2020, p. 43).

De acuerdo con la página oficial del Ministerio de Educación Nacional, este modelo inscrito en el mencionado plan “Colombia libre de analfabetismo”³⁴, está diseñado para la

³⁴ Este modelo se inserta en la mencionada estrategia, la cual se complementa con los siguientes MEF:

atención de población adulta, siguiendo los lineamientos trazados en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, la cual señala las áreas básicas y fundamentales destinadas a este tipo de población, teniendo como referente de acción los intereses y particularidades de la población adulta de las diferentes regiones del país en el que se implementa. En términos generales, su objetivo es “desarrollar las competencias básicas como la lecto-escritura, cálculo matemático, medio ambiente y competencias ciudadanas, garantizando el derecho a la educación de esta población” (MEN, 20 de junio de 2018).

Como modelo que busca incidir de manera positiva en la reducción de los índices de analfabetismo, “A crecer” centra sus esfuerzos en concretar un plan de alfabetización basado en los lineamientos del Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997 (Capítulo II, artículo 6), el cual concibe que la alfabetización es: “un proceso formativo tendiente a que las personas desarrollen la capacidad de interpretar la realidad y de actuar, de manera transformadora, en su contexto, haciendo uso creativo de los conocimientos, valores y habilidades a través de la lectura, escritura, matemática básica y la cultura propia de su comunidad” (García y Pérez, 2008, p. 31).

Con miras a lograr este propósito, en el programa se articulan las áreas fundamentales y obligatorias que estipula el artículo 23 de la Ley 115 del 94, conocida como Ley General de Educación. De acuerdo con García y Pérez, dicha articulación: “se ha realizado sin descuidar sus contenidos, en busca de darle un significado y un sentido más propio para el mundo de los adultos que serán nuestros estudiantes” (2008, p. 32).

Esto, en términos prácticos y pedagógicos, significa que las áreas fundamentales y obligatorias se resumen en cuatro áreas temáticas. A saber:

Comunidad – Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, educación ética y en valores y humanos –, Ambiente y Producción – Ciencias naturales y medio ambiente –, Comunicación Comunitaria – Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros – y Pensamiento Matemático – matemáticas y tecnología en

- Modelo Educativo Flexible Etnoeducativo para comunidades negras del Pacífico colombiano.

- Modelo Educativo Flexible de educación y formación para la Reintegración.

- Pilotaje Modelo Educativo Flexible PACES (Propuesta de aprendizaje para cambiar entornos sociales) (MEN, 20 de junio de 2018).

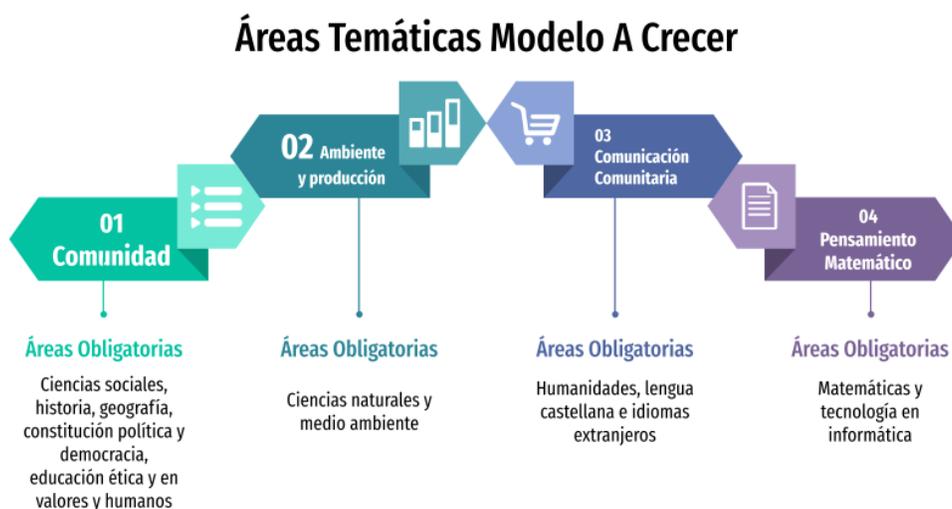
informática –. La educación artística, la educación religiosa y la educación física, recreación y deportes se desarrolla en los estudiantes a través de actividades complementarias (García y Pérez, 2008, p. 32).

Siguiendo estos planteamientos, este programa concibe que la educación básica para adultos debe dirigirse esencialmente a que esta población se apropie de elementos básicos de la cultura nacional y universal, buscando satisfacer necesidades que incidan en la participación efectiva en la vida social por parte de los estudiantes.

Finalmente, y en concordancia con lo anteriormente expuesto sobre el MEF “A Crecer”, este pone especial énfasis en desarrollar los siguientes principios pedagógicos:

- El diálogo y autoaprendizaje individual y grupal, a partir de las interacciones educativas entre los participantes del programa.
- La articulación práctica - teoría - práctica. Se parte del conocimiento y actitudes de los participantes, se profundiza y analiza con el aporte del Programa y se perfecciona su aplicación en la realidad.
- El aprendizaje significativo, en cuanto se tienen en cuenta los intereses de los participantes, se relacionan los contenidos del Programa con los saberes de los adultos y con las expresiones sociales y culturales propias del medio.
- La integración de las áreas básicas del plan de estudios, mediante un tema al cual aportan todas las áreas básicas (García y Pérez, 2008, p. 32).

Figura 15. Áreas temáticas Modelo A Crecer.



Actividades Complementarias: Educación artística, la educación religiosa y la educación física, recreación y deportes

Nota: Basado en el Manual Operativo Programa de Alfabetización y Post Alfabetización para jóvenes y adultos (citado por García y Pérez, 2008).

Fuente: Elaboración propia, 2022.

4.2.1.2 Transformemos para adultos.

Dentro de la oferta de MEF, enfocados a población joven y adulta abalados por el MEN, se encuentra el modelo conocido como “Transformemos”, el cual es desarrollado por una Fundación de carácter privado sin ánimo de lucro llamada Fundación para el Desarrollo Social Transformemos, siendo una iniciativa que emana de la sociedad civil, pero que se inserta en el sistema de educación formal oficial.

Creada el 21 de noviembre de 2006, esta iniciativa se enfoca principalmente en abarcar a población joven y adulta que por factores ligados a la pobreza y a la violencia exacerbadas, se han visto forzadas a abandonar el sistema educativo. Según el análisis desde el cual abordan esta problemática, dicha deserción se da porque “en la mayoría de los casos este abandono es alentado por padres que también desertaron del colegio, en un círculo vicioso que sólo genera más pobreza y exclusión, dado que los hijos de los padres desertores también serán desertores” (Fundación para el Desarrollo Social Transformemos, 2018, p. 2).

El modelo que desarrolla esta fundación retoma algunos análisis realizados por la CEPAL, según los cuales, para poder salir de la pobreza o para no volver a caer en ella, se requiere como mínimo haber aprobado el grado once o haber terminado de manera satisfactoria la educación media. De acuerdo al planteamiento de la Fundación, desde las instancias competentes en materia educativa no suele ser prioritario el desarrollo de programas masivos que cuenten con la calidad y con la pertinencia requerida, en términos de brindar a dichas poblaciones la educación formal que requieren, “de acuerdo con su entorno sociocultural, su trabajo, sus necesidades y sus potencialidades” (Fundación para el Desarrollo Social Transformemos, 2018, p. 2).

De acuerdo a esa lectura que hacen del panorama educativo en una sociedad como la colombiana -a la cual consideran emergente dentro del contexto internacional-, si esta quiere avanzar de manera clara en la dirección de derrotar la pobreza, mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos y lograr un desarrollo social integral y sostenible, esta debe centrar sus esfuerzos en el desarrollo de programas que posibiliten la reinserción de las personas entre 15 y 60 años que por distintos motivos socio-económicos desertan del sistema educativo oficial, ofreciéndoles “una educación de calidad, pertinente y acorde con sus potencialidades, vulnerabilidades y entorno cultural, que les permita convertirse en generadores de desarrollo y gestores de paz al interior de sus comunidades” (Fundación para el Desarrollo Social Transformemos, 2018, p. 2).

Este modelo se encuentra estructurado a partir de tres componentes curriculares, los cuales se desarrollan a través de Ejes Transversales. De acuerdo con la “Guía para docentes transformadores y transformadoras”, dichos componentes son los siguientes:

- **Saberes multi-disciplinarios:** Se divide en 2 ejes trasversales; el primer eje son cuatro áreas temáticas (Lenguaje y comunicación, Ciencias naturales, Ciencias sociales y Matemáticas) que integran nueve asignaturas; el segundo eje está ligado al enfoque territorial que tiene el Modelo, el cual se denomina “Recuperación de la memoria musical, literaria, histórica”.
- **Cultura ciudadana y multiétnica:** Este componente se divide en dos ejes, los cuales son: “Visibilidad de la diversidad” y “Afianzamiento de la propia identidad”.

- **Desarrollo humano en comunidad:** Los dos que desarrollan este componente son: “Comunidad activa” y “Ciudadanía activa” (Fundación para el Desarrollo Social Transformemos, 2018, p. 3).

Frente a las problemáticas que han identificado y sobre las cuales buscan incidir en materia educativa, esta fundación ha desarrollado un proceso de investigación social que definen como permanente, el cual les ha permitido desarrollar en varios departamentos entre los que se cuentan Meta, Guainía, Boyacá, Tolima, Nariño y Cauca -incluso con instituciones como las Fuerzas Militares de Colombia-, mediaciones didácticas impresas e interactivas acordes con las necesidades y potencialidades de las poblaciones con las que trabaja, a las que denominan “grupos humanos”, de la mano con la educación formal oficial. Según mencionan, esta labor se desarrolla:

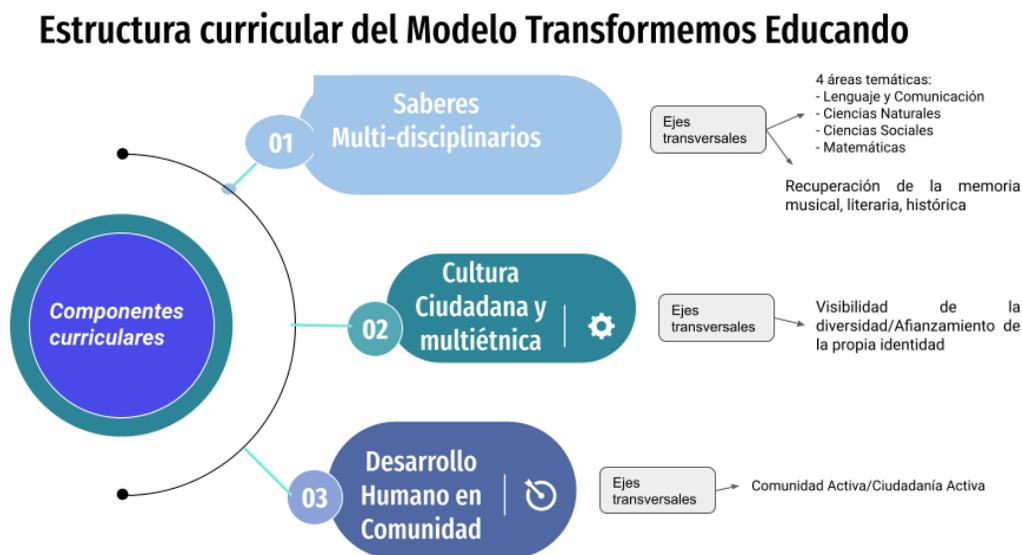
Con docentes formados en la educación de jóvenes y adultos y que responden a las necesidades del siglo XXI, brindándoles una educación de calidad, pertinente y que emplee las nuevas tecnologías, con el fin de que nuestros estudiantes se conviertan en generadores de desarrollo y gestores de paz al interior de sus comunidades, al mismo tiempo que se reduce la deserción escolar al interior de sus familias (Fundación para el Desarrollo Social Transformemos, 2018, p. 3).

De acuerdo a los datos de la incidencia que han tenido, los cuales comparten en su sitio Web oficial, a la fecha han diseñado y entregado alrededor de 1'200.000 mediaciones didácticas impresas regionalizadas, instalado 2.000 aulas interactivas y formado 12.000 docentes para la atención de 320.000 jóvenes y adultos en 24 entes territoriales de distintas regiones del país, con un promedio de 45.714 al año, quienes han estudiado desde alfabetización y tercer grado (educación básica primaria), hasta el grado once (Fundación para el Desarrollo Social Transformemos, 2018, p. 3).

También han innovado en el desarrollo de mediaciones didácticas tecnológicas enfocadas a pueblos indígenas. Según indican en su página oficial, “a partir del año 2013 iniciamos el proceso educativo con la implementación del primer software educativo multilingüe para tabletas digitales, con la cual han venido adelantando sus estudios formales 3.600 indígenas y colonos del Guainía, en lenguas curripaco, piapoco, sikuni, peinaba y

español, desde grado primero a once” (Fundación para el Desarrollo Social Transformemos, 2018, p. 3).

Figura 16. Características del MEF Transformemos.



Fuente: Elaboración propia, 2022. Basado en la Guía para docentes transformadores y transformadoras (Espinoza, 2012).

4.2.1.3 Modelo Cafam.

Antes de la creación del MEF anterior, en 1981, se había incorporado por parte del MEN, otro modelo que tenía entre sus prioridades la necesidad de incidir en la disminución de las tasas de deserción escolar dentro de la población joven y adulta. Inicialmente, dicho modelo fue implementando por la Caja de Compensación, Cafam, en las instalaciones de un centro educativo de su propiedad en la ciudad de Bogotá, en el que atendían a jóvenes y adultos con facilitadores, los cuales se apoyaban en materiales que consolidaban el proceso de formación.

Ante su relativo éxito, el MEN decidió incorporarlo al Programa Nacional de Alfabetización, a la estructura de algunas secretarías de educación, en organizaciones religiosas, en la Federación Nacional de Cafeteros y otras cajas de compensación nacional. De

acuerdo con la investigación desarrollada por Espinoza, dicha propuesta “se centra en la educación como estrategia para el desarrollo humano, que es base para el desarrollo social y económico, y que pretende cultivar tres aspectos: intelectual, afectivo y social” (Espinoza, 2012, p. 4).

Este modelo parte desde un enfoque humanístico que considera al estudiante (joven y/o adulto) como alguien que cuenta con potencialidades que puede desarrollar a lo largo de su vida, lo cual le permitirá contribuir a la sociedad y al país, en la medida en que fortalezca su desarrollo social y económico. Este modelo concibe al proceso educativo como “Pedagogía para el desarrollo”, lo cual implica que está centrado en invitar a aprender a pensar, a fortalecer el autoaprendizaje, así como la participación y comunicación de sus participantes (Espinoza, 2012).

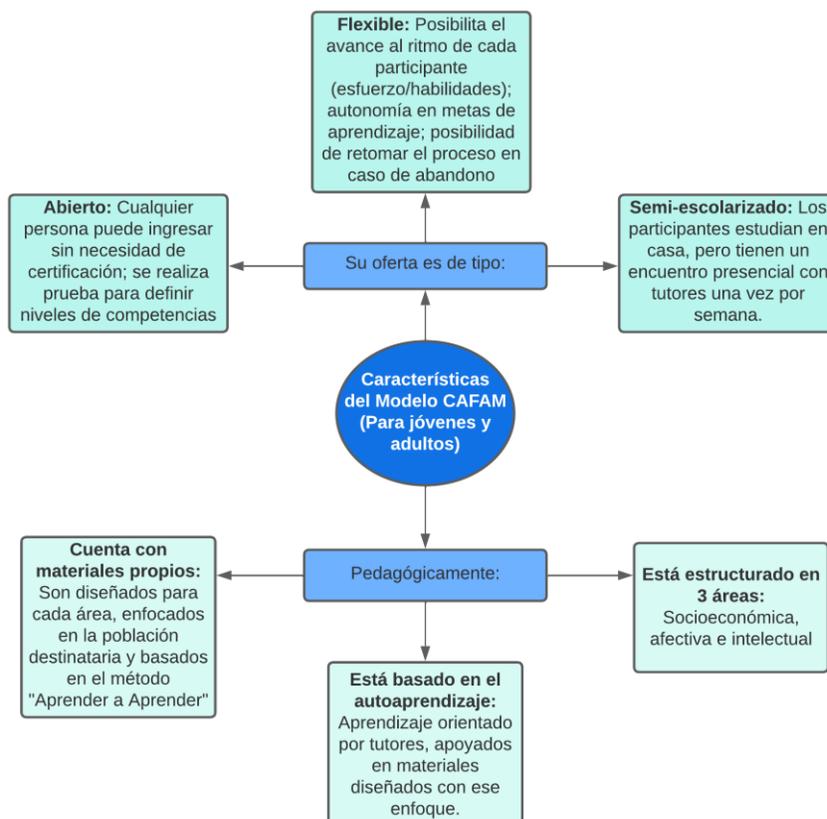
De acuerdo con el Módulo de capacitación Cafam, el modelo cuenta con las siguientes características (Espinoza, 2012):

- Es **Abierto**, ya que cualquier joven o adulto puede ingresar al programa; no se requieren certificados de grados culminados, sino que realizan una prueba que los ubica en los diferentes niveles de competencias.
- Es **Flexible**, en tanto los participantes avanzan a su ritmo, según su esfuerzo y habilidades. Se fijan las metas propias y presentan evaluaciones cuando se encuentran preparados; si hay interrupciones escolares, pueden retomar más adelante de acuerdo con las competencias alcanzadas.
- Es **Semi-escolarizado**, ya que los participantes tienen la posibilidad de estudiar de manera independiente, y asisten a encuentros semanales con sus tutores donde se aclaran, amplían y refuerzan el aprendizaje.

Está basado en propiciar el Autoaprendizaje, el cual es dirigido por los tutores. La metodología y materiales están diseñados para este fin.

- Cuenta con **Materiales Propios** para cada área, diseñados para la población atendida y enfocada en el método aprender a aprender.
- El programa está **Estructurado** en tres áreas: Socioeconómica, afectiva e intelectual, que buscan el desarrollo de las potencialidades de los participantes.

Figura 17. Características del MEF CAFAM.



Fuente: Elaboración propia, 2022. Basado en el Módulo de capacitación Cafam (Espinoza, 2012).

4.2.1.4 Modelo de Formación para la Reintegración.

Antes de la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP -incluso antes de comenzar las negociaciones públicas en el año 2012-, en el 2011 la antigua Alta Consejería para la Reintegración pasó a ser la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR), la cual estuvo adscrita al Departamento Administrativo de la Presidencia de la República (DAPRE).

Vale la pena destacar como antecedente a la implementación de MEF enfocados a la implementación del Acuerdo de Paz de 2016, la iniciativa que desde la Alta Consejería se venía realizando en aras de consolidar un modelo de formación para el Programa colombiano de

formación para la reintegración. Dicha iniciativa estuvo dirigida a excombatientes de los múltiples grupos armados presentes en el territorio nacional, pero su enfoque inicial estuvo orientado a cobijar a los desmovilizados de las AUC en el 2006.

Este “Modelo de formación para la reintegración”, en cuya elaboración participaron distintos actores -entre los que destacan la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Merani (FIPCAM), el Programa Colombiano de Formación para la Reintegración y la Alta Consejería Presidencial para la Reintegración-, fue construido a través de un proceso de diálogo reflexivo, debates y análisis, entre actores sociales interesados en contribuir a la consolidación de una propuesta educativa para excombatientes interesados en reintegrarse a la vida civil.

Dicho proceso posibilitó la construcción de un “Modelo de formación para la reintegración”, el cual fue fundamentado legal, histórica, sociológica, filosófica y pedagógicamente, en un documento titulado “Fundamentos Filosóficos y Sociológicos. Fundamentos del Modelo de Formación para la Reintegración” (2011). En este documento se sustenta la razón de ser de un modelo educativo enfocado en personas que decidieron abandonar la ilegalidad, contemplando en el análisis las particularidades, características y situaciones, que viabilizaran no solo la posibilidad de pensarse el modelo como tal, sino que efectivamente, permitieran la consolidación de un proceso educativo y formativo que fuese pertinente para ser implementado con una población que, por diferentes circunstancias, tuvieron un pasado marcado por contextos de violencia e ilegalidad (ACR–FIPCAM, 2011).

En el amplio documento que sustenta la creación del Modelo, denominado “Fundamentos curriculares del Modelo”, la autora de ese apartado, Ednna Lucena (ACR – FIPCAM, 2011), refiere que los procesos que propone el Modelo pretenden favorecer:

- La posibilidad para las personas en proceso de reintegración de ingresar a escenarios que faciliten la articulación de los servicios que ha dispuesto la ACR para su ruta de reintegración (educación, formación para el trabajo y orientación psicosocial).
- Procesos de alfabetización y nivelación en competencias básicas que favorezcan la integración temprana con el mundo del trabajo.

- La formación en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, aportándoles herramientas para que puedan optar y tomar decisiones que les generen bienestar y mejoren sus posibilidades a lo largo de la vida.
- La reducción de tiempo en los programas educativos y de formación para el trabajo.
- Educación y formación pertinente a sus necesidades y condiciones.
- Metodologías flexibles que promuevan el desarrollo de competencias y faciliten el trabajo autónomo y colaborativo.
- El acceso a materiales y recursos que apoyen los procesos de formación y aprendizaje.
- Las certificaciones y titulaciones reconocidas en el ámbito educativo y laboral (ACR – FIPCAM, 2011).

4.3 Algunas experiencias de Cátedra de Paz en el posacuerdo en Colombia.

Múltiples han sido las controversias que ha suscitado en distintos sectores de la sociedad colombiana, el hecho de que el Estado colombiano a la cabeza en ese entonces del presidente Juan Manuel Santos, iniciase una Mesa de diálogos de paz con la guerrilla de las FARC-EP, en el año 2012. Más controversial aún, fue que declarase la ciudad de La Habana como sede de esos diálogos, lo cual implicó que altos mandos de las FARC-EP salieran de territorio colombiano con la autorización del gobierno, lo cual parecía improbable dadas las confrontaciones bélicas que se extendían por muchas zonas rurales del territorio nacional.

Estos hechos nos ponen de presente las dificultades que implica la construcción de escenarios de paz en un país signado por las dinámicas de la guerra, en el que históricamente se han tranzado las diferencias políticas apelando al uso de las armas. Más difícil aun, resulta plantear escenarios de construcción de paz, incluidos los escenarios pedagógicos, los cuales en muchos territorios han brillado por su ausencia, lo cual puede explicar en parte, los inusitados y deshumanizados hechos de violencia que han marcado el devenir de la historia política de Colombia.

En este escenario ha cobrado cada vez mayor relevancia, dentro de sectores de la sociedad civil y la academia afines a la solución negociada y política de los múltiples conflictos

que aún subsisten en el país, el impulsar iniciativas como la Cátedra de la Paz, como elemento transversal en la construcción de una cultura de paz, que pueda contribuir a modificar patrones de comportamiento ligados a las interminables expresiones de violencia en la sociedad. De acuerdo con Díaz y Rojas, en momentos de crisis profundas, se suele dar a la educación un papel primordial a la hora de superarlas:

Ante los grandes problemas planetarios, se suele pensar que la única solución radical se basa en la educación. Para los problemas ambientales, por ejemplo, el Informe Brundtland (ONU, 1987) concluye en un llamado a los países para fomentar la educación ambiental como único medio posible para una solución de fondo. Del mismo modo, ante el problema global de los países subdesarrollados, la experiencia asiática mostró que la educación es el fundamento de un desarrollo sostenible y sustentable (Tedesco, 1992). Y ante el problema global de la guerra y del posconflicto se ha propuesto, igualmente, la educación como única forma para aclimatar la paz (Díaz & Rojas, 2019, p. 15).

Sin duda, es claro que una sociedad como la colombiana requiere dinamizar iniciativas como la Cátedra de la Paz para cimentar transformaciones a largo plazo, con miras a fomentar escenarios reales de construcción de la paz, pero cabe preguntarse, ¿estos escenarios deben ser creados y dinamizados desde la institucionalidad?, o, por el contrario, ¿debe ser un proceso de construcción social que intente abarcar la mayor cantidad de sectores representativos de la sociedad sin distingo?

Ante estos interrogantes, una de las respuestas es que “La Cátedra de Educación para la Paz” fue implementada en el segundo mandato del gobierno del presidente Santos en el 2016, volviéndose obligatoria a partir de la promulgación de la Ley 1732 de 2014. Grosso modo, su objetivo fue el de “fomentar conocimientos relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, que tiene como propósito reconstruir el tejido social, suscitar la prosperidad general y avalar la efectividad de los principios, los derechos y los deberes consagrados en la Constitución” (Díaz y Rojas, 2019, p. 26).

Sin embargo, no se puede obviar del análisis que su creación no parte de una voluntad exclusiva del Ejecutivo y el Legislativo, su creación no estuvo exenta de debates al interior de

las delegaciones negociadoras, tanto del gobierno como de las FARC-EP. Más aún, si tenemos en cuenta que delegaciones de la sociedad civil participaron con insumos en las discusiones de los puntos acordados en el Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, podría decirse que fue una construcción colectiva de muchos sectores de la sociedad.

Si analizamos lo ocurrido en el Plebiscito que interrogaba sobre la refrendación ciudadana del Acuerdo de Paz en el 2016, tenemos que una porción importante de la sociedad se inclinó por rechazarlos, lo cual, paradójicamente, mostró que las posibilidades reales de materializar escenarios creíbles y realizables de paz, pasan por la reconstrucción de un tejido social destruido no sólo por la guerra, sino también, por la ausencia de mecanismos sociales que permitan dirimir las confrontaciones de toda índole, de manera dialogada, sin querer desconocer y/o destruir la visión del otro.

4.3.1 Principales elementos de la Cátedra para la Paz

No se puede negar el valor y la potencia que tiene esta iniciativa para incidir de manera profunda en la construcción de escenarios de paz. Analizando sus ejes temáticos, se puede percibir que son un punto de partida para cimentar las bases de una Reconciliación Nacional. Estos ejes son (MEN, 2015):

1. Cultura de la paz: en la vivencia de valores ciudadanos, los Derechos humanos, el derecho internacional humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.
2. Educación para la paz: con la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.
3. Desarrollo sostenible: es aquel que conduce al reconocimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y el bienestar social, sin agotar y generar deterioro de los recursos naturales y el ambiente, para no comprometer el derecho que tienen las generaciones futuras a utilizarlo y gozar de buenas condiciones (Díaz & Rojas, 2019, p. 26).

4.3.2 Enfoques de la Cátedra para la Paz.

A partir de ese marco referencial, se propuso su estructuración a partir de 3 enfoques que bien vale la pena destacar, en atención a su pretensión de modificar conductas que han sido impuestas a partir de la proliferación sistemática de dinámicas de violencia y confrontación, promoviendo valores éticos que brinden a los ciudadanos en formación, un marco de acción que tenga en cuenta a sus semejantes, en clave de construir una mejor sociedad, a saber (Díaz & Rojas, 2019, p. 26):

1. Convivencia pacífica. promueve relaciones constructivas, incluyentes, no agresivas, no discriminativas ni maltratantes, viables en el manejo constructivo de los conflictos, el perdón, la reconciliación, la reparación y la prevención de la violencia y de todo tipo de agresión, discriminación y acoso escolar. Se aborda en las competencias ciudadanas en el ámbito de convivencia y paz.
2. Educación de calidad accesible a todos. Se entiende la paz como un proceso educativo que contribuye a la paz con justicia social, para que la sociedad sea equitativa, incluyente y democrática. Se relaciona con el ámbito de las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática.
3. Formación ciudadana. Busca disminuir las inequidades, discriminaciones, injusticias y vulneración de los derechos. Este enfoque se relaciona con las competencias ciudadanas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Según Díaz y Rojas (2019) el tipo de educación que plantea la Cátedra de la Paz busca comprender las tragedias del pasado con miras al futuro, reconociendo el conflicto para poder resolverlo pacíficamente, valorando la diferencia y la diversidad de identidades, con miras a prevenir la agresión, estimulando la democracia y la participación política:

Algunos principios que orientan la cátedra son: 1. Partir de lo construido. El documento se queda en las disposiciones formales legales y no se relaciona con la educación como escenario de reflexión en torno a lo que ocurre en la sociedad, como los hechos dolorosos de la violencia. 2. Oportunidad. Es la capacidad creativa de la escuela para formar para la paz. 3. Autonomía. Es la manera en que la escuela puede definir estrategias para orientar la cátedra de paz según requiera cada contexto. 4.

Diversidad. Responde a las particularidades sociales, económicas y políticas de cada realidad institucional para implementarla (p. 27).

Existen posibilidades de sistematización que van mucho más allá de los modelos aquí analizados, como las estrategias no institucionalizadas que se desarrollan en territorios e incluso elementos de formación interna del grupo guerrillero que vimos en el capítulo III, empero, nuestro interés está anudado al análisis de los modelos formales, en clave de legislación en Colombia, pero también para posibilitar un abordaje mucho más objetivo y totalizante de la cuestión, se han detallado entonces cada uno de los MEF reconocidos por el Sistema de Matriculas Estudiantil -SIMAT- como categoría adultos, este apartado es el elemento que articula el contexto nacional para poder concentrar la intención en el siguiente capítulo en las estrategias y MEF que han enfocado su objetivo a formar en el marco del proceso de paz, con las condiciones de excepcionalidad jurídicas, sociales y políticas que este conlleva.

CAPÍTULO V - ESTRATEGIAS PARA UN MODELO EDUCATIVO FLEXIBLE PARA LA PAZ EN COLOMBIA

El profesor acostumbrado a la ciudad preguntó con ingenuidad

- ¿Qué es una cancharina?

Su estudiante lo miró con extrañeza y con la timidez que lo caracteriza le respondió:

- ¿De verdad, no sabe profe?

-No, no sé.

Baltazar lo miró a los ojos y con gran nobleza le dijo:

-Las cancharinas me las enseñó a hacer mi mamá y las comíamos con agua de panela.

Baltazar se calló y miró su cuaderno. Pensó, “no saber leer y escribir a los treinta años es como no saber hacer cancharinas a los cuarenta”.

El profesor insistente volvió a preguntar:

-Pero Baltazar, no me has dicho qué son las cancharinas.

Baltazar volvió a mirarlo a los ojos y con emotividad le respondió:

-Profesor, no sabes leer, las cancharinas es el recuerdo de mi madre.

César Eduardo Gordillo. Fragmento de “Cancharinas, magia, fútbol y pócimas de amor.

Relatos de esperanza

(Vargas, Isaza & Calderón, 2017, p. 9).

5.1 Consideraciones iniciales: los retos

El Acuerdo para la terminación del conflicto y la construcción de paz estable y duradera, suscrito entre el gobierno nacional de Colombia y las FARC-EP en el 2016, sin lugar a duda obligó a generar o ampliar las ventanas de observación e implementación que se tenían previstos para la atención a la población adulta, principalmente en contextos rurales, o ubicados en áreas dispersas del territorio nacional.

Es importante referir dicha ampliación de ventanas de observación y análisis, por cuanto los principales retos surgen en la manera en que se podría garantizar una reincorporación a la vida civil, no sólo desde esferas políticas y económicas, sino también sociales, y es precisamente desde estas, donde el Acuerdo final (2016), en el punto dos sobre participación política, sitúa la educación como una dimensión fundamental para garantizar la reconstrucción de un tejido social.

Sin embargo, no sólo aborda este aspecto en el punto dos, dado que también se encuentra relacionado con el punto 1, sobre la reforma rural integral, por cuanto enuncia que

uno de los principales retos estaría en la priorización de la cobertura y calidad educativa en zonas rurales. Para ello estructura su propuesta en la construcción de 16 Planes de desarrollo con enfoque territorial (PDET), que se enfocarán en territorios y zonas históricamente más afectadas por el conflicto armado.

En este contexto, donde antecede un escenario de manifestación popular en torno al plebiscito, que de alguna manera iba a permitir la refrendación de los acuerdos por parte del constituyente primario, y que, en una manifestación de polarización de la ciudadanía colombiana, provee unos resultados según la Misión de Observación electoral al servicio de la Democracia (MOE) (2016) de 50,21% y 49,78% para No y Sí respectivamente, aclarando que se presentó un porcentaje de abstención de participación del 71,59%, y que la población que votó correspondió al 37,44% de los(as) habilitados(as).

Cómo pensar una estrategia educativa flexible, ante el panorama de polarización colombiana, quizá era una de las preguntas más recurrentes, dado que, sin lugar a dudas, el Acuerdo de paz (2016) fue suscrito y se requerían acciones concretas para la incorporación de los excombatientes a la población civil.

La UNAD -y en particular el Sistema de Educación Permanente- fue una de las Universidades que hizo parte de diferentes espacios colegiados dispuestos para analizar las dimensiones de brindar educación en contextos hasta ahora desconocidos y sin precedente alguno en Colombia, no porque en otros momentos no hayan existido otros procesos educativos en contextos de paz, sino por la cantidad de personas en dejación de armas, y desde luego, por su ubicación geográfica en áreas dispersas rurales del territorio nacional.

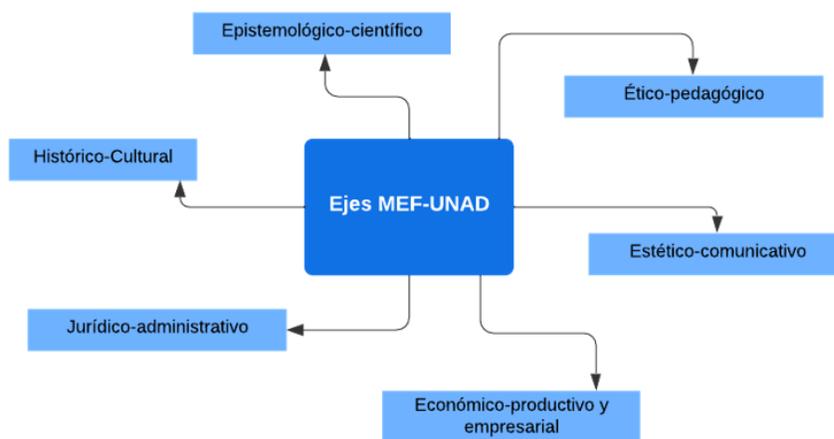
De esta manera, el Sistema Nacional de Educación Permanente, adscrito a la Vicerrectoría de Inclusión Social para el Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria de la UNAD, confluye en dichos escenarios de discusión sobre la actualidad nacional en clave de paz y educación a través del Modelo de Educación Flexible de su Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media (2013), cuyo propósito es “la formación integral del colombiano adulto de acuerdo con los principios y fundamentos pedagógicos a partir del análisis de las realidades a nivel ciclos lectivos integrados a nivel regional desde una propuesta incluyente en la cual se reconocen condiciones de vulnerabilidad en diversos grupos poblacionales. Se logran

recuperar saberes culturales y se potencia la capacidad de actuar frente a diversos factores de riesgo, desde el reconocimiento y el respeto por los derechos fundamentales” (SINEP, 2019).

Dado que, desde el punto de vista de su función social, la UNAD diseña y desarrolla programas de formación académica pertinentes, así como lidera procesos de apertura y democratización en la modalidad abierta y a distancia con el uso intensivo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, aplicando metodologías innovadoras acordes con las demandas y los retos de la sociedad colombiana; en este sentido, se constituye en un elemento dinamizador, desde la Universidad y hacia la comunidad y viceversa, para el alcance de la equidad de oportunidades, para la superación personal, sin distinción de edad, raza, credo o condición; convirtiéndose en una propuesta abierta, flexible y que promueve el aprendizaje autónomo, la formación integral y el espíritu investigativo (UNAD, 2017).

El Sistema de Educación Permanente se concibe con un carácter disciplinar que involucra los siguientes ejes fundamentales que sustentan el componente pedagógico-didáctico del modelo:

Figura 18. Ejes que sustentan el componente pedagógico-didáctico del MEF UNAD.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

El eje histórico-cultural desde una perspectiva en la que se contextualiza al Sistema dentro de un proceso histórico donde la cultura es fundamental y en el cual el hombre construye su realidad interpretándose a sí mismo, se orienta y le imprime sentido y justificación a su vida personal y colectiva (UNAD, 2013).

Desde el eje epistemológico- científico se fundamenta el proceso educativo desde la construcción del conocimiento, pero considerándolo como una manifestación cultural contextualizada en el mundo contemporáneo. Esto determina el proceso de acción y transformación (tecnológica) y de representación e interpretación del mundo vital y la realidad en particular (ciencia).

En relación con el eje ético-pedagógico se le da sentido a la relación humana, generando criterios de juicio y líneas de pensamiento hacia la construcción conjunta de valores éticos y morales insertados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, el sujeto en formación asume un carácter crítico y responsable frente a las necesidades de la sociedad.

En cuanto al eje estético- comunicativo se asumen los procesos comunicativos como fuente de interacción y el escenario para la construcción de saberes resultado de una actividad cultural. De igual forma, en el sentido estético se consolidan las expresiones afectivas y los sistemas simbólicos e imaginativos para darle vida al arraigo cultural.

En el eje económico-productivo y empresarial se consolidan las bases para propiciar un compromiso ético y social frente a sectores básicos de la actividad nacional e internacional para dinamizar procesos desde el conocimiento científico, el desarrollo tecnológico y productivo, enfatizando la dignificación del trabajo humano, el espíritu emprendedor para alcanzar niveles de autorrealización en la persona y en la comunidad (UNAD, 2013).

Asimismo, el concepto disciplinar se complementa con el eje jurídico- administrativo, pues el modelo se implementa desde la normatividad contemplada en la legislación para la educación desde la alfabetización, la básica y media, la articulación y la formación para el trabajo y el desarrollo humano, a partir de la Constitución política de Colombia (1991), la cual considera que “la educación superior es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”(Presidencia de la República, 1991; UNAD, 2013). El proceso de formación de adultos se sustenta en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo 1075 de 2015, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación

de adultos, se establecen aspectos generales, organizacionales, orientaciones curriculares, organización y funcionamiento.

La propuesta curricular del programa de educación básica y media se define como una propuesta de interdisciplinariedad curricular concebida como la concurrencia de saberes sobre un mismo problema, proyecto o núcleo temático, estableciendo relaciones de interdependencia alrededor de cada una de las disciplinas.

La integración curricular del modelo pedagógico parte de la construcción de núcleos problemáticos, producto de la investigación y evaluación permanentes. Estos núcleos son el resultado de la integración de diferentes disciplinas académicas que alrededor de problemas detectados, garantizan y aportan desde cada saber elementos para su estudio, interpretación, explicación y solución. Del desarrollo de cada núcleo problémico parte la estructuración de los bloques programáticos y de estos a su vez, la elaboración de proyectos pedagógicos que permiten al estudiante llegar a hacer transferencias de los conocimientos y generar impacto en su medio (UNAD, 2013).

De esta manera, los núcleos problémicos se conceptúan como las unidades que permiten conectar diferentes saberes desde un problema, una necesidad, una oportunidad, posibilitando un abordaje de formación integral que requiere de la intervención de las diferentes disciplinas, mediaciones pedagógicas pertinentes dentro de una propuesta didáctica específica que apunta hacia la transformación de los procesos de formación, en el marco de la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento, en contextos particulares.

Uno de los elementos que permite la alineación de los núcleos problémicos con los análisis críticos de los contextos, son los proyectos transversales, que, para el caso del MEF UNAD, se puede concretar en la siguiente figura:

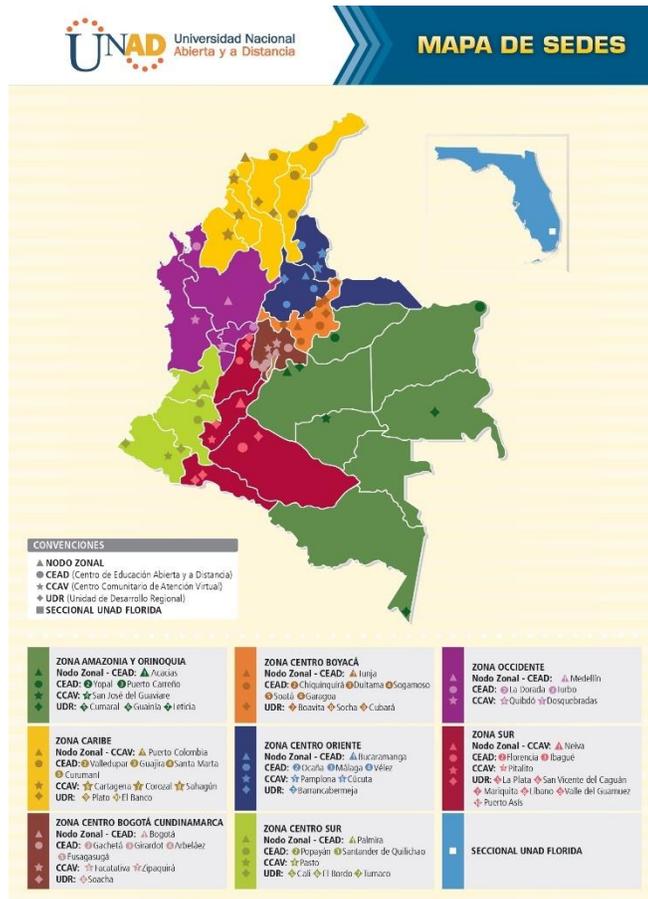
Figura 19. Propuesta de proyectos transversales MEF UNAD.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Finalmente, la UNAD para el año 2017, presentaba una cobertura geográfica en 1016 municipios, a partir de 65 centros distribuidos a lo largo del territorio nacional. Esta cobertura, sin lugar a duda, permitió brindar miradas particulares sobre la Colombia profunda, en la comprensión de una educación a la medida de las poblaciones beneficiadas.

Figura 20. Mapa de centros de la UNAD (2017).



Fuente: UNAD, 2017.

5.2 Implementación del Modelo Educativo Flexible en la UNAD.

Como bien se ha precisado, la UNAD contaba con un alcance geográfico que daba cuenta de una posibilidad importante en términos de cobertura y flexibilización, por ello como respuesta a una de las preguntas establecidas a través de una entrevista semiestructurada realizada en 2022 sobre los principales aciertos o aportes del modelo pedagógico del programa de alfabetización, básica y media de la UNAD, Nayibe Pérez, gerente de Proyectos del Consejo Noruego para refugiados responde: “La posibilidad de ser flexible y llegar a las zonas complejas y poblaciones particulares”. A su vez, es secundada por las respuestas de Paola Hincapié y Adriana Guarnizo, Coordinadoras nacionales Pedagógica y Administrativa, respectivamente,

del Proyecto “Arando la Educación” en los años 2017 y 2018, dado que refieren como respuesta a dicha pregunta, por una parte:

Es un modelo flexible que tiene en cuenta las necesidades educativas, especialmente de poblaciones rurales o de comunidades en condición de vulnerabilidad. Considero que es un gran acierto la posibilidad que tiene de abrirle las puertas a millones de colombianas y colombianos que por diferentes motivos no pudieron acceder a una educación formal, siempre desde un enfoque social, colaborativo e investigativo, que busca el desarrollo personal y el mejoramiento del entorno de las y los estudiantes (Hincapié, 2022).

El aporte significativo del modelo, es la posibilidad de ampliar la cobertura en educación de calidad a poblaciones altamente vulnerables o con condiciones atípicas en sus entornos (Guarnizo, 2022).

Esta cobertura y flexibilidad pedagógica y didáctica se pudo evidenciar, a través de la implementación de cuatro experiencias y estrategias educativas flexibles para la paz: la primera de ellas, antes de la suscripción de los Acuerdos, con la población indultada, se generaron procesos en las casas de seguridad, a donde los(as) tutoras de la UNAD se desplazaban para llevar a cabo las sesiones presenciales de cada uno de los contenidos planteados en la estructura curricular. En este proceso, financiado por la Agencia Colombiana de Reintegración (ACR), ahora la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN), se beneficiaron 29 indultados(as).

Una vez suscrito el Acuerdo para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016), se consolida en el 2017 con la ARN, la matrícula de 297 estudiantes, de los cuales 32 se proclaman bachilleres académicos, de acuerdo a datos proporcionados por SINEP para el 2017.

Pero desde luego, si se pensaba en una educación para la paz, debían generarse otros alcances y coberturas, de hecho, en el Censo socioeconómico a excombatientes de las FARC-EP realizado por el Consejo Nacional de Reincorporación y la Universidad Nacional de Colombia en el primer semestre del 2017, arrojó la siguiente caracterización en término educativos:

Conforme al estudio, si bien el 90% de las personas censadas saben leer y escribir, el 57% de esta población cuenta con el nivel educativo de básica primaria, el 21% cuenta con educación básica secundaria, el 11% no ha tenido ningún tipo de educación, el 8% cuenta con educación media vocacional y el 3% cuenta con estudios de educación superior (p. 549).

Lo anterior, claramente generaba un reto para la reincorporación social en términos educativos, por cuanto se tenían que propiciar estrategias que permitieran la formación de las poblaciones en proceso de reincorporación que habitaban las Zonas Veredales Transitorias de normalización (ZVT), y posteriormente, los Espacios territoriales de capacitación y reincorporación (ETCR).

En este contexto, surgen dos estrategias que, con algunas adaptaciones y ajustes realizados con la comunidad, implementan el modelo UNAD. Por una parte, en el marco de las acciones tempranas, en el 2017 la UNAD estableció una alianza con el Consejo Noruego para Refugiados (NRC), en el que se configuró la propuesta del Proyecto “Arando la Educación”, que se erige como estrategia para la atención educativa de personas en proceso de reincorporación y comunidades aledañas con el fin de generar estrategias que potencien la reconstrucción del tejido social en los alrededores de las ZVT y posteriormente ETCR. En la implementación de la fase inicial del Proyecto se llevó a cabo el proceso en 19 ETCR y la zona Bogotá, quienes una vez cumplieron con las disposiciones del modelo fueron avalados y promovidos de ciclo.

Es importante destacar que en la entrevista realizada a July Silva (2022), quien fue tutora desde el 2017 y posteriormente en el 2019 fue líder pedagógica nacional del Proyecto por MEF UNAD, señala que:

El proceso de implementación se llevó a cabo en cada ETCR, a cargo del personal responsable de implementar el modelo para el desarrollo del proceso académico, si bien en la primera implementación contó con coordinadores territoriales que tenían responsabilidades por áreas de influencia geográfica, para la posterior implementación se modificó a la contratación de 16 docentes con función de coordinador (uno por cada ETCR) y 18 tutores base y 20 tutores rotación (según distribución por cada área integrada por cada grupo geográfico; Matemáticas,

Humanidades, Ciencias Sociales y –ciencias Naturales, en los casos donde se compartió coordinador líder y 3 tutores permanentes en 13 ETCR), 54 docentes en total a cargo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), para de esta manera tener mayor claridad de los procesos en curso (Silva, 2022).

Desde los documentos sobre el Proyecto “Arando la Educación” del SINEP (2017) se precisa que la ruta de atención, proceso de matrícula y certificación de los ciclos correspondientes se hizo a través de las Instituciones Educativas (IE), donde se incorporó el modelo UNAD al PEI institucional, con el apoyo de las secretarías de Educación Certificadas (SEC), manteniendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional en términos del marco legal para certificación de los modelos educativos flexibles.

Figura 21. Estrategias de Educación Flexible con implementación de MEF UNAD.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

5.2.1 Proceso de formación con población indultada.

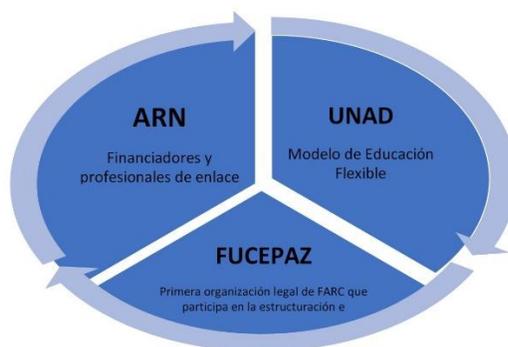
Uno de los retos importantes en el reconocimiento de la dimensión del momento histórico colombiano, a propósito de los diálogos entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, surge a partir de la pregunta por el cómo se establecería una ruta de reincorporación social, y desde luego las dimensiones que esta debería tener. Al respecto, ya nos hemos referido en otros capítulos, sin embargo, ¿cómo brindar confianza en clave de construcción de sueños de paz?

De acuerdo con Schnapper (2007), la integración y reincorporación son dos contornos de la educación, más allá de lo conceptual que deriva en los mecanismos para mantener los vínculos sociales o reparar aquellos que han sido cortados. Es decir, la cohesión social vincula a su propósito las acciones que desde su praxis da apertura a la integración de los sujetos con la sociedad y a los mecanismos que permiten desarrollar acciones colectivas.

En el libro, cuyos compiladores son Vargas, Isaza y Calderón (2017), *Cancharinas, magia, fútbol y pócimas de amor. Relatos de esperanza*, que se convierte en un ejercicio inicial de sistematización de las experiencias pedagógicas en el marco de la acción educativa de los años 2016 y 2017, se presentan las primeras reflexiones a propósito de la reincorporación, la cohesión social, y desde luego la educación como movilizador y potenciador de la emancipación intelectual (Ranciere, 2003), que permiten ahondar en procesos de subjetivación, empoderamiento, liberación y aporte a la transformación, todos ellos anudados para la atención de reclusos en centros penitenciarios, a quienes se les otorgó la libertad bajo la modalidad de indulto, en el marco del Acuerdo de paz.

Desde este punto es fundamental retomar los actores involucrados en la estructuración del proceso:

Figura 22. Actores partícipes en la estructuración e implementación de la propuesta para población indultada en el marco del Acuerdo de paz.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

La Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN), la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Fundación Colombiana de Excombatientes y Promotores de Paz (FUCEPAZ), establecen unos vínculos de cooperación que permitieron la estructuración e implementación de la propuesta para la población indultada, iniciando con la suscripción del convenio en el año 2016, que benefició inicialmente a 32 personas, de los cuales finalizan su proceso educativo, 29. Para el año 2017, se suscribe un nuevo convenio que permite la atención y matrícula de 297 estudiantes, de los cuales 32 se proclaman bachilleres académicos (SINEP, 2017).

Estas dos vigencias estructuran su propuesta en la comprensión y necesidad de una educación flexible para población adulta, comprendiendo la flexibilidad como la pertinencia y adaptabilidad en términos de habilidades, necesidades, recursos y situaciones.

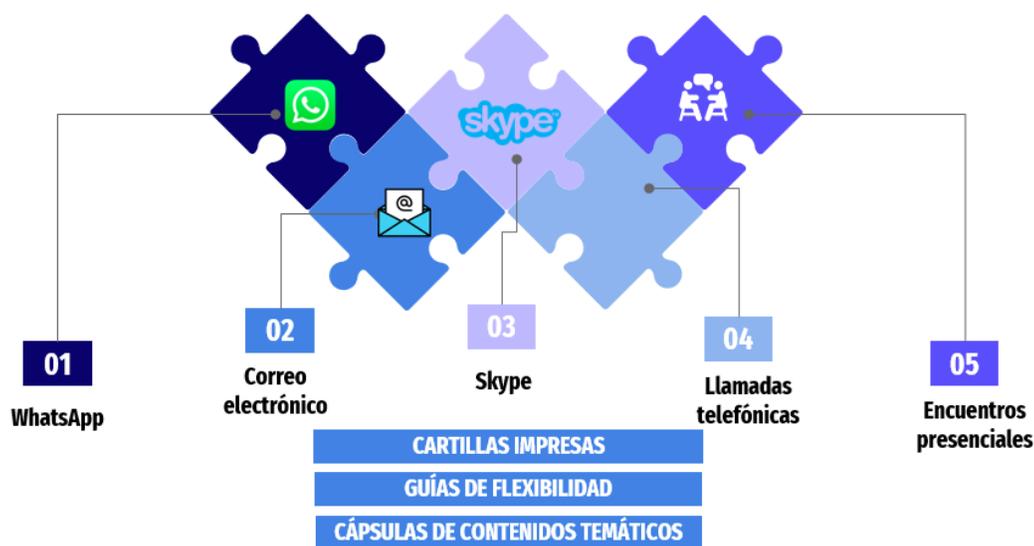
De esta manera, se incorporan varios medios y mediaciones que posibilitan el acompañamiento de poblaciones que se encuentran en constantes desplazamientos, vale la pena precisar, que el acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera se suscribe en noviembre del año 2016, es decir, antes de suscrito el acuerdo, se había iniciado un ejercicio pedagógico de atención a la población indultada.

Algunos medios y mediaciones identificados en la estrategia de acompañamiento pedagógico sincrónico y asincrónico van desde incorporación de Whatsapp, Skype, correos electrónicos, atención telefónica hasta llegar a encuentros presenciales, en cuyos casos, se

atendía en casas de acogida en la ciudad de Bogotá en horarios establecidos, o se desplazaban los tutores a diferentes ciudades que permitieran la atención de la población beneficiaria.

Es importante señalar, que se elaboraron cápsulas temáticas, así como se estructuraron cartillas y guías de flexibilidad que permitieron atender las poblaciones en constante proceso de desplazamiento, se relaciona una figura sobre medios y mediaciones.

Figura 23. Medios y mediaciones para el acompañamiento sincrónico y asincrónico de la estrategia para atención a población indultada.



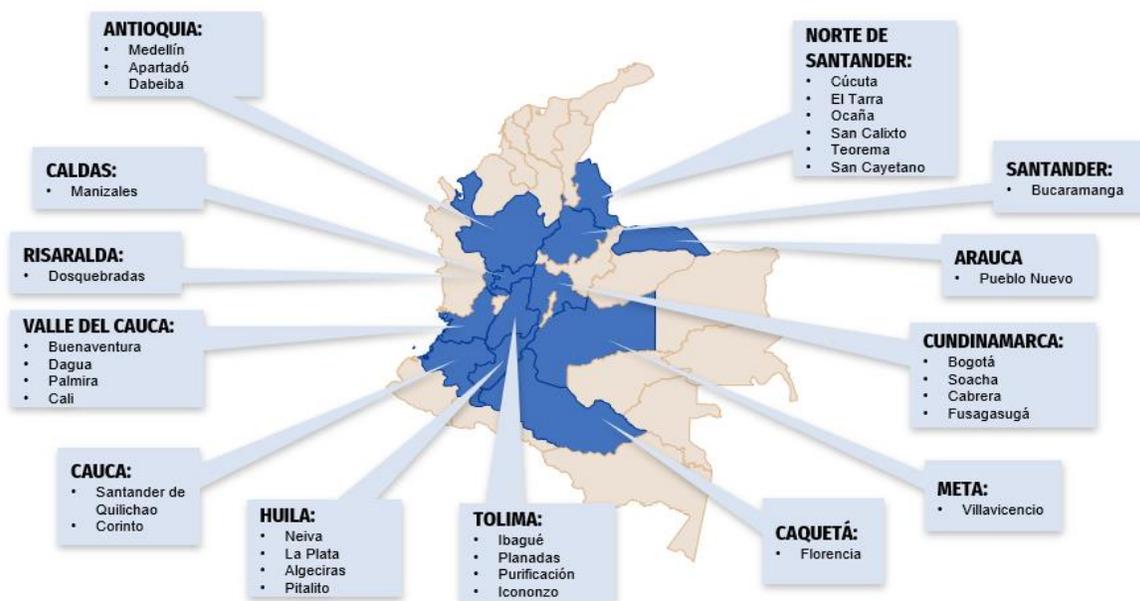
Fuente: Elaboración propia, 2022.

Dos retos importantes que refieren en el ejercicio de sistematización de la experiencia en la implementación de la estrategia, publicado a través del libro *Cancharinas, magia, fútbol y pócimas de amor. Relatos de esperanza*, se expresan en: 1. La atención a población dispersa que se encuentra en constante desplazamiento, y 2. La caracterización de la población, en términos de niveles diferenciados de desempeños, particularmente en lo que respecta con la alfabetización.

En el primero de los casos, se identifica una población indultada localizada en 33 territorios (entre municipios, corregimientos y veredas) ubicados en 13 departamentos de Colombia. Desde allí, se empieza a gestar lo que posteriormente se conocería como la estrategia de “Maestro Itinerante”, toda vez que el profesor Juan Gerardo Calderón, en una entrevista realizada en el marco de esta investigación, menciona:

La implementación se hizo de diferentes formas, en algunos casos el maestro itinerante se encontraba con las y los estudiantes en sus lugares de trabajo, en sus casas, etc. En algunos casos se hacían grupos de estudiantes para tomar las clases, para ello se buscaban bibliotecas o los mismos centros de la UNAD. En términos didácticos, las y los estudiantes se encontraban una vez con sus tutores para socializar los avances en términos académicos, también se contaban con espacios radiales y cápsulas del saber.

Figura 24. Mapa por departamentos de la implementación de la estrategia con población indultada (2016-2017).



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Sobre el segundo reto, la caracterización de la población permitió la creación de “un equipo alfabetizador”, que atendía a la población en tres frentes: 1. Estudiantes con analfabetismo funcional, es decir, que no sabían leer y escribir, 2. Estudiantes que sabían leer, sin embargo, no tenían conocimientos de escritura y 3. Estudiantes que tenían conocimiento en lectura y escritura, y aunque conocían y resolvían operaciones de suma y resta, debían fortalecer la multiplicación y la división.

De esta manera, se evidencia que los procesos de alfabetización se encontraban directamente articulados con los Ciclos lectivos integrados I y II, que, en su equivalencia en grados para la educación básica primaria, daría cuenta de 1°, 2°, 3°, 4° y 5°.

Finalmente, un elemento que se destaca es la incorporación de la dimensión de “escrituras creativas”, en el fortalecimiento y misión alfabetizadora, toda vez que, a través del ejercicio de escrituras sobre las experiencias, se afianzan las competencias comunicativas y esto permite avanzar en los procesos de alfabetización. Esto se evidencia en el libro *Cancharinas, magia, fútbol y pócimas de amor. Relatos de esperanza*, cuya portada se comparte, así como uno de los relatos que le dan sentido a su título.

Figura 25. Portada del libro *Cancharinas, magia, fútbol y pócimas de amor*.



Fuente: ARN, UNAD y FUCEPAZ (2017).

5.2.2 Estrategia Arando la Educación.

En el año 2017 surge el proyecto interinstitucional “Arando la Educación”, en donde confluyen el Consejo Noruego para Refugiados (NRC), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Fundación Colombiana de Excombatientes y Promotores de Paz (FUCEPAZ). Vale la pena aclarar que dicho Proyecto requería de modelos educativos flexibles, legalmente avalados, que pudiesen incorporar e implementar el Proyecto con población en proceso de reincorporación asentada inicialmente en las Zonas Veredales de Transición y Normalización (ZVTN), luego denominadas Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) y a miembros de la población aledaña, para avanzar y culminar sus estudios de educación básica primaria, básica secundaria y media.

De esta manera, el Proyecto “Arando la Educación” se implementó inicialmente a través de los MEF de la UNAD, “Transformemos” y modelo propio NRC para poblaciones étnicas. Por las características y alcances de la implementación, en este capítulo se abordarán principalmente, la implementación del MEF UNAD.

Cuando se denotan características y alcances, particularmente se sustentan en 4 sentidos:

1. La operación del MEF UNAD en las ZVTN, posteriormente ETCR.
2. La atención directa de la población en proceso de reincorporación, a partir de experiencias focalizadas con población indultada de FARC-EP.
3. La cantidad de población beneficiaria.
4. Adaptabilidad y flexibilidad del MEF.

La operación del MEF UNAD refiere particularmente a que fue el primer MEF, a través de la implementación del Proyecto “Arando la Educación”, que estableció como centro y escenario pedagógico inicialmente las Zonas Veredales Transitorias de Normalización, áreas definidas por el Acuerdo para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016), particularmente en el punto tres sobre el fin del conflicto, numeral 3.1.4.1. con el objetivo de “garantizar el cese al fuego y de hostilidades bilaterales y definitivo y la dejación de armas e iniciar el proceso de preparación para la Reincorporación a la vida civil de las estructuras de las FARC-EP en lo económico, lo político y lo social de acuerdo con sus

intereses, tal como está establecido en el Punto 3, sub-punto 2 del Acuerdo General, y el tránsito a la legalidad” (p. 62).

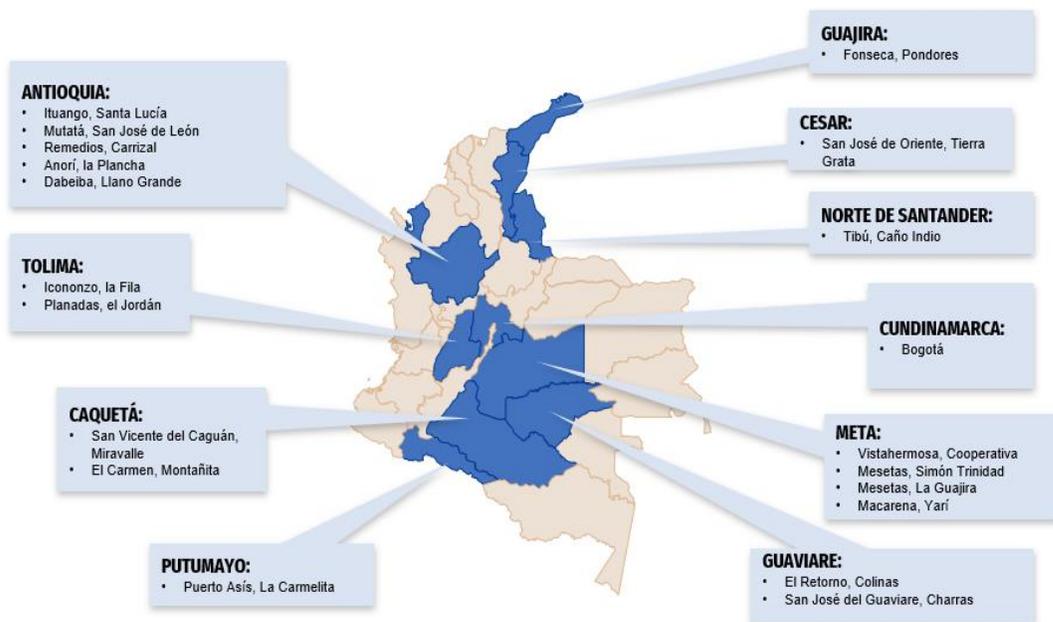
Esto se sustentó en la capacidad instalada con la que cuenta la UNAD, en términos de zonas y centros que se encuentran ubicados a lo largo y ancho del territorio nacional. A propósito, Sandra Isaza, representante legal de FUCEPAZ, afirma que “inicialmente en las zonas Veredales Transitorias de Normalización se implementó el modelo de jóvenes y adultos de la UNAD, el cual se adaptó a las necesidades de la población en reincorporación” (Isaza, 2022). También, Adriana Guarnizo, Coordinadora Administrativa para la implementación del Proyecto “Arando la Educación”, en 2017, señala que:

En el caso específico del Proyecto “Arando la Educación” (2017), en el marco del Acuerdo de paz firmado en La Habana, y de su implementación en terreno, se llevó a cabo un proceso de formación académica con la población de excombatientes de las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). El proyecto fue financiado por el Consejo Noruego para Refugiados (NRC), y se ejecutó en 19 de los 26 Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), en los que fueron ubicados las y los excombatientes con sus familias. En dichos espacios se desarrollaron diferentes dinámicas educativas, en las que el proceso educativo pasó de ser sólo una apuesta académica, para ser también una apuesta por la integración social y el conocimiento de la Colombia profunda” (Guarnizo, 2022).

De acuerdo con la información presentada por el Sistema Nacional de Educación Permanente de la UNAD (2017), que coincide con los datos suministrados por Adriana Guarnizo en la entrevista, fueron 19 ETCR en donde se llevó a cabo la implementación del MEF UNAD para los años 2017 (segundo semestre), 2018 (primer semestre) 2018-2019 (finales de 2018 y segundo trimestre de 2019) y 2019 -2020 (segundo semestre con alcance 2020 primer trimestre), si bien la ventana de observación del presente ejercicio investigativo finaliza en el año 2019, vale la pena aclarar que para el segundo semestre de 2020 también se llevó a cabo otra fase de implementación en menor cantidad de ETCR.

Para efectos de claridad en la información suministrada, se presenta la localización de los 19 ETCR en donde se implementó el MEF UNAD en el marco del Proyecto “Arando la Educación”.

Figura 26. Mapa de implementación MEF UNAD en los ETCR por departamento del Proyecto “Arando la Educación” (2017-2019).



Fuente: Elaboración propia, 2022.

La atención de los tutores y tutoras a la población en proceso de reincorporación y población aledaña, se llevó a cabo in situ, es decir, en coordinación con el Consejo Noruego para Refugiados y FUCEPAZ, se trasladaban y establecían sus lugares de residencia en los ETCR por periodos de entre cuatro meses y medio a cinco meses, de manera que pudiesen dinamizar los procesos pedagógicos y didácticos propuestos y adaptados por el MEF UNAD.

En este sentido, Magda Amado, tutora del Proyecto “Arando la Educación”, afirma que uno de las experiencias significativas a propósito de la pedagogía de paz es justamente, “el trabajo en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación, ya que los profesores se radicaban en los territorios durante la implementación del modelo, lo cual permitió la construcción de lazos con las comunidades” (Amado, 2022). Así, es de destacar esta práctica,

toda vez que el Acuerdo de paz (2016) y particularmente la reincorporación, sí establece necesidades en términos de la construcción o reconstrucción del tejido social.

Por su parte, Yeison Laiton, tutor líder MEF UNAD para el ETCR de la Plancha en Anorí 2019, en un video publicado el 18 de marzo de 2019 por la Misión de verificación de la ONU en Colombia a través de su canal de Youtube, afirma que el Proyecto “Arando la Educación”, “ha contribuido a la reconciliación en el sentido que alrededor de la educación se han generado una serie de dinámicas en el marco de la cotidianidad, eso ha permitido que haya escucha y haya interlocución entre excombatientes y población aledaña” (ONU-Colombia, 2019).

Si bien, cada uno de los convenios suscritos en el marco del Proyecto “Arando la Educación” plantean una política estricta de confidencialidad y tratamiento de datos - justamente por la información sensible que es manejada- de acuerdo con los informes en el marco de Rendiciones de cuentas presentados por el SINEP (2017, 2018 y 2019), la población beneficiada entre el 2017 y 2019 asciende a 6.281 personas, puntualizando que estos datos se proporcionan en el marco de la ejecución de tres fases del Proyecto y una misma persona podría ser beneficiaria de las tres fases, con la claridad que estaría matriculada en ciclos diferentes, es decir, que el Proyecto no sólo busca atender un ciclo lectivo integrado, sino por el contrario, brindar continuidad formativa en educación básica y media a través de la suscripción de diferentes fases del convenio.

La adaptabilidad y flexibilidad del MEF UNAD en el marco del Proyecto “Arando la Educación”, parte desde los medios y mediaciones diseñados para el acompañamiento sincrónico y asincrónico, así como la construcción de material pertinente, la incorporación de pruebas de reconocimiento de saberes, y las diferentes estructuraciones curriculares y didácticas. Al respecto, Adriana Guarnizo afirma que:

Se trabajó con metodologías presenciales y virtuales, y se creó material contextualizado para la población, siempre bajo los principios del modelo educativo flexible y a la medida de la UNAD. En la primera fase de la implementación del proyecto tuvimos 3511 estudiantes en los diferentes Ciclos Lectivos Integrados (CLEI) y nuestros estudiantes fueron excombatientes en proceso de reincorporación y miembros de las poblaciones aledañas a los ETCR (Guarnizo, 2022).

El modelo pedagógico flexible y a la medida de la UNAD se basa en los postulados de Edgar Morin (*Siete saberes necesarios para la educación del futuro*), en los cuales se fortalecen la reflexión, la autoevaluación crítica de los procesos de aprendizaje, el trabajo de los conocimientos desde contextos particulares, el reconocimiento de las dimensiones sociales de cada persona desde el reconocimiento de la diversidad, la construcción de paz y la resolución de conflictos, desde la comunicación asertiva. Los referentes pedagógicos y psicológicos tienen en cuenta los postulados de la Teoría Constructivista, el desarrollo de procesos de investigación desde el Aprendizaje Significativo y la educación popular. En lo pedagógico, y para el caso especial del proyecto “Arando la Educación”, se tuvieron en cuenta las metodologías de una educación formal, cuyos componentes son el trabajo autónomo, la investigación, con un sistema de evaluación continuo e integral y con atención personalizada y virtual de tutores y tutoras. De esta manera, se establecieron unas estrategias pedagógicas del MEF UNAD.

Figura 27. Estrategias generales MEF UNAD para la implementación del Proyecto “Arando la Educación”.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Sobre la construcción del material, Paola Hincapié (Entrevista, 2022), cuenta que para el proyecto “Arando la Educación” se diseñó un material especial, a partir de la lectura de los

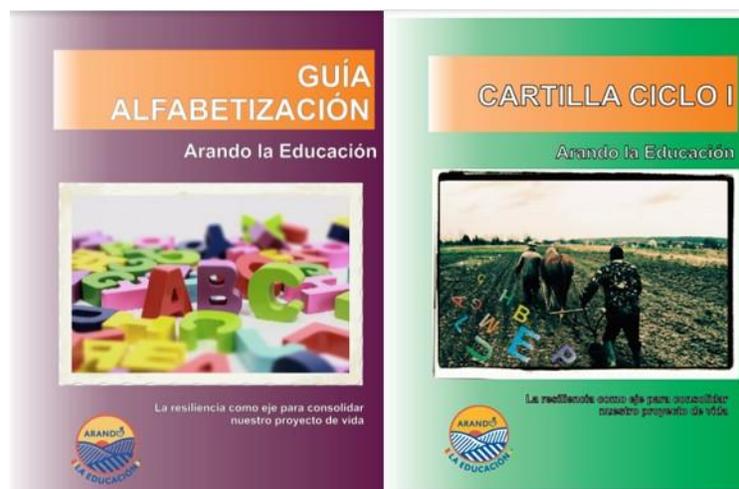
contextos rurales y de la población con la que se iba a trabajar (excombatientes). El material creado por el equipo pedagógico de la UNAD tuvo en cuenta, como obligatorias, las áreas de formación ordenadas por la Ley 115 de 1994.

Los contenidos curriculares se organizaron a través de ejes problémicos con los que se buscó el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales, especialmente para la población en proceso de reincorporación a la vida civil. Igualmente, los contenidos estaban compuestos por conocimientos interdisciplinarios, aquellos que son de interés de los estudiantes (contexto rural) y la posibilidad de que desarrollaran su espíritu investigativo y propusieran proyectos como soluciones alternativas a situaciones inmediatas de cada contexto en particular.

Sobre los procesos metodológicos para la implementación del Proyecto, Paola Hincapié (Entrevista, 2022) sostiene que las tutoras y tutores de áreas de experticia hicieron presencia en cada uno de los territorios, para acompañar y orientar in situ los procesos de aprendizaje, concertando con cada comunidad los horarios y espacios para las clases con cada uno de los CLEI.

Un elemento que destaca en términos de la elaboración del material es la ideación de las “Cartillas Inconclusas” que se fundamentan en la reflexión constante, permanente y crítica que permiten mejorar continuamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, las cartillas inconclusas deben dar cuenta de sus contextos y de las maneras cómo se resignifican las prácticas educativas. Tal es el caso, a manera de ejemplo, de la Cartilla del Cido I y II, que se estructuran a través de “la resiliencia como eje para consolidar nuestro proyecto de vida”, e integran sus contenidos a partir de cuatro unidades y cuatro momentos: Unidad 1. “Autorreconocimiento”, Unidad 2. “¿Cómo apporto en mi comunidad?”, Unidad 3. “Trabajando en Comunidad” y, Unidad 4. “Un país por explorar”, y los momentos: Construyendo saberes, arando caminos, tejiendo palabras y transformando comunidad.

Figura 28. *Imágenes de las portadas de la Guía de Alfabetización y la Cartilla de Ciclo I del Proyecto “Arando la Educación” MEF UNAD.*



Fuente: UNAD, 2017.

Finalmente, los contenidos temáticos se integran con los Proyectos transversales que para la implementación de “Arando la Educación” se concentraron en cuatro: Centros de interés (espacios de profundización temática y desarrollo comunitario), alfabetización digital, orientación vocacional y preparación para las pruebas Saber 11.

Paola Hincapié (Entrevista, 2022), en respuesta a la pregunta sobre experiencias significativas, afirma que:

El conocimiento de lo que llamamos la Colombia profunda está marcado por infinidad de historias, lugares, memorias. Para las y los estudiantes, participar en “Arando la Educación”, significó ser reconocidos y reconocidas como seres sociales que tienen derecho a hacer parte de procesos de formación de calidad, que les permiten abrirse puertas en el mundo académico y laboral y demostrar su firme intención de ser constructoras y constructores de paz. Para ellos, hacer parte del proyecto educativo hizo que sus dinámicas de vida cambiaran. En los territorios, crearon espacios para el estudio, en medio de reuniones de trabajo colectivo en las que nos involucraban para pedirnos opinión y asesoría, inclusive para la redacción de los proyectos económicos productivos que plantearon colectivamente (Hincapié, 2022).

En este sentido, reflexiona aclarando que:

Gracias al trabajo mancomunado entre el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Noruego para Refugiados (NRC), FUCEPAZ y la UNAD, hoy podemos decir que hemos hecho parte de un hito en Colombia y que hemos trabajado por la construcción de paz desde la educación. Muchas personas han cambiado los fusiles por lápices, las armas por las palabras y por el orgullo que se siente al escuchar los nombres de aquellos que fueron proclamándose bachilleres (Hincapié, 2022).

5.2.3 Estrategia *Maestro Itinerante*.

La propuesta pedagógica de “Maestro Itinerante”, se inscribe o surge a partir de la estrategia implementada por la UNAD con población indultada en los años 2016 y 2017, por cuanto ante la necesidad de atención de poblaciones en áreas rurales dispersas, la itinerancia permitía brindar una respuesta educativa efectiva, más aún, en el marco de la implementación del Acuerdo de paz (2016) y en lo que respecta a la reincorporación social, que concibe a la educación como eje fundamental.

En este sentido, dentro de la ruta de reincorporación se plantearon inicialmente dos posibilidades, una reincorporación colectiva en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) y otra reincorporación individual que en muchos casos consistía en que la población excombatiente retornaba a sus lugares de origen con el objetivo de reencontrarse con sus familias o iniciar proyectos productivos con ellas. Para el primer caso, ya se aclaró que uno de los Programas que tuvo mayor alcance fue “Arando la Educación”, sin embargo, “Maestro Itinerante” surge como respuesta a la atención a población en proceso de reincorporación que no se encontraba al interior de los ETCR.

La estrategia pedagógica se gesta entre la UNAD y la Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN), en el marco de la “Política Nacional de Reintegración Social y Económica (PRSE)”, toda vez que se constituye en una estrategia para que el reincorporado/reintegrado adquiera “estatus civil, consiga un empleo e ingreso de manera sostenible” (Durán, 2013), y especialmente porque permite cumplir con el objetivo misional de la universidad “fomentar y acompañar el aprendizaje autónomo, generador de cultura y espíritu emprendedor que, en el marco de la sociedad global y del conocimiento, propicie el

desarrollo económico, social y humano sostenible de las comunidades locales, regionales y globales con calidad, eficiencia y equidad social” (UNAD, 2021).

Es así como la estrategia de “Maestro Itinerante” se inscribe no sólo para la atención de población en proceso de reincorporación, sino para otras poblaciones que se suscriben en el marco de la “reintegración”.

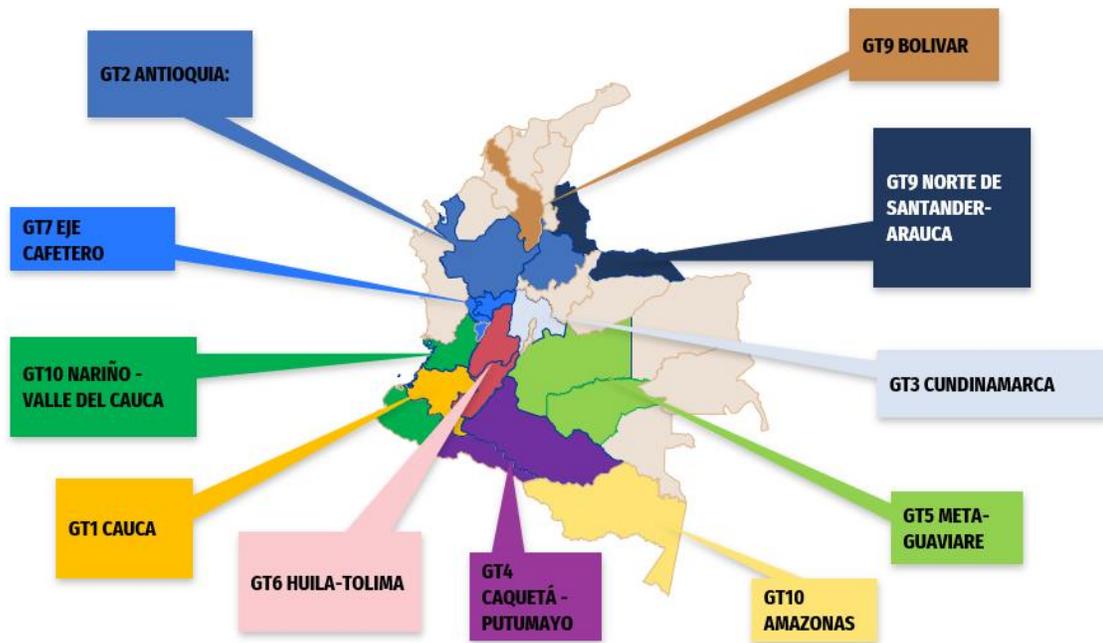
Para los años 2018 y 2019 se ejecutaron dos vigencias del proyecto “Maestro Itinerante”, que tenía por finalidad brindar desde la modalidad flexible y a distancia educación de calidad a 302 excombatientes (2018) y 1663 (2019) beneficiarios del Acuerdo, con la información suministrada por el Sistema Nacional de Educación Permanente (2020).

Esta estrategia se ha enfocado en la atención de poblaciones ubicadas en áreas dispersas del territorio nacional, primordialmente en las zonas rurales, intentando con ello, disminuir las barreras geográficas de acceso a la educación. Asimismo, “Maestro Itinerante” potencia el trabajo autónomo y autogestionado, adaptado a los horarios laborales de la población beneficiaria.

De acuerdo con Diana Sosa (Entrevista, 2022), asistente administrativa de la estrategia con población indultada, posteriormente tutora y finalmente Coordinadora nacional de “Maestro Itinerante” para el año 2019, “la estrategia se estructuró a partir de la aplicación de metodologías por módulos académicos en las áreas integradas, así como potenció la flexibilidad en la aplicación de los contenidos del MEF UNAD, incorporando con ello algunas estrategias pedagógicas propias del modelo como los acompañamientos sincrónico y asincrónico” (Sosa, 2022).

Durante el proyecto se enseñaron las materias básicas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional: ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, inglés, español; distribuidos en las siguientes zonas, que para el Proyecto fueron denominadas como Grupos Territoriales: Cundinamarca-Boyacá, Eje Cafetero, Nariño, Norte de Santander-Arauca, Antioquia-Chocó, Magdalena bajo y medio, Huila-Tolima, Valle del Cauca, Cauca, Bolívar-Sucre-Córdoba-Guajira, Caquetá-Putumayo-Meta, y Guaviare-Vichada-Vaupés (UNAD, 2017).

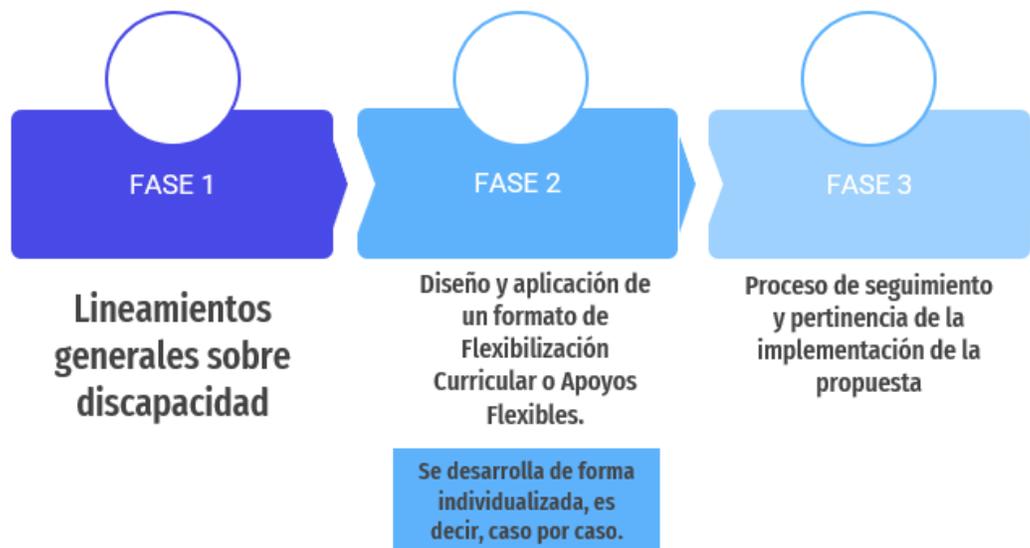
Figura 29. Mapa de implementación de la estrategia “Maestro Itinerante” por grupos territoriales en el año 2019.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Dentro de los elementos diferenciadores se destacan: primero, a partir de la implementación del año 2019 se estructura desde el SINEP-UNAD una metodología y ruta de atención a población diversa, que consta de 3 fases:

Figura 30. Ruta metodológica para la construcción e implementación de la propuesta de atención a población diversa en el marco del Proyecto “Maestro Itinerante”.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Esta ruta metodológica surge a partir de un análisis de contextos y de caracterización de la población beneficiaria, principalmente para quienes el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) no era suficiente o requería unos ajustes en término de flexibilización curricular o apoyos flexibles.

Segundo, “Maestro Itinerante” como proyecto radial con 50 programas (a corte de 15 de julio de 2021), transmitidos por medio virtual en las plataformas de RADIO UNAD VIRTUAL: con emisiones al aire en la parrilla de programación de los jueves. Los contenidos y propuestas temáticas surgen a partir de un diagnóstico o recopilación bibliográfica que permite la estructuración de un guion, es así como cada programa se considera como producto de investigación que de manera pertinente se encuentra enfocada en los temas de interés formativa de los beneficiarios del proyecto y del público oyente en general.

Figura 31. Logo del programa radial de “Maestro Itinerante”.



Fuente: Radio UNAD VIRTUAL (2018).

Tercero, la elaboración de material de apoyo, como cápsulas de contenidos temáticos cargados a través de Youtube, que permitían avanzar en la elaboración de entregables.

Figura 32. Capturas de pantalla de las cápsulas elaboradas para el convenio “Maestro Itinerante”.



Fuente: Canal “Maestro Itinerante”, material audiovisual [Youtube] (2018).

Para Gerardo Calderón, tutor de la UNAD, “Maestro Itinerante contribuyó en la medida en que abrió oportunidades a los estudiantes, al tiempo, que logró converger la comunidad rural, las instituciones y la comunidad objeto de intervención. En ese sentido, se reformuló la convivencia en los sectores y se promovió el trabajo colectivo para la recuperación del territorio” (Calderón, 2022). De igual manera, Adriana Guarnizo considera que la UNAD “llevó paz en las maletas de muchos profes, por cuanto “Maestro Itinerante” y “Arando la Educación” fueron escenarios y oportunidades que muchas personas estaban esperando” (Guarnizo, 2022).

Por su parte, Andrés Ponce, quien para 2016, 2017 y 2018 se encontraba vinculado con la ARN como director de proyectos de posconflicto, manifiesta que la implementación de las estrategias pedagógicas para población indultada “permitieron a la población reincorporada vincularse a procesos educativos y afianzar su proyecto de vida” (Ponce, 2022), elemento fundamental en los Acuerdos de paz (2016).

De igual modo, la profesora Diana Sosa, reconoce que retomar las memorias de vida como parte esencial de la formación humana en “Maestro Itinerante”, *“permitió reconocer que los aprendizajes adquiridos desde su permanencia en los grupos armados son tan necesarios e importantes como cimientos para los nuevos saberes”* (Sosa, 2022).

Es así como cada una de las estrategias pedagógicas, construidas e implementadas en el marco del Modelo Educativo Flexible de la UNAD, le apuestan a la emancipación del hombre en la constante comprensión de sus dinámicas personales e historias de vida, por cuanto la Escuela -entendida desde su dimensión más amplia, y no sólo asociada a una infraestructura- termina siendo, un escenario de convergencia de saberes, de identidades, de historias, del reconocimiento de sujetos sociales, históricos y políticos que conforman, nutren y transforman las realidades y las formas de concebir la misma existencia humana.

Comprender entonces esto, quizá posibilite abordar la paz desde un enfoque positivo (Galtung, 1993) que permite el constante cuestionamiento, el compromiso con la sociedad, e incluso, la comprensión y necesidad de trascendencia sobre los conceptos de escolaridad, educación y pedagogía, que termina siendo una deuda por una lucha de sentidos que permitan avanzar en un momento histórico, político y social de gran relevancia para la historia nacional.

No obstante, los retos siguen siendo inmensos, dado que las estrategias referidas en el presente capítulo, permitieron evidenciar que no existe “una” forma o manera que pueda dar alcance a las necesidades de las diferentes poblaciones en el territorio nacional, por el contrario, la paz implica pensarse múltiples maneras de analizar la educación para adultos en Colombia, más aún en el marco de implementación de los Acuerdos.

CAPÍTULO VI - RESULTADOS

El principal obstáculo de la paz en Colombia, no son las FARC, sino un sistema educativo incapaz de modificar las maneras de pensar, de comunicarse y de convivir de los futuros ciudadanos (De Zubiría, 2016).

El capítulo que en adelante se desarrolla, recoge la contrastación de los resultados de la presente investigación. Es de anotar que estos son diversos a pesar de tener como lugar común la posibilidad de una educación en el posconflicto en Colombia, y desde esta, la necesidad de garantizar pertinencia y calidad. Teniendo como marco de acción la legislación educativa vigente, para el caso de la población adulta, esta puede desarrollarse a través de Modelos Educativos Flexibles que respondan a sus particularidades, en su mayoría ubicadas en el sector rural. Estos presupuestos retan las posturas y apuestas de un proceso excepcional y urgente a todas luces.

Es importante destacar que la educación opera con la memoria construida a lo largo de la historia de la humanidad, debido a su carácter dinámico, de incompletitud y de apertura a lo nuevo y a lo diferente. Y, sobre todo, se alimenta de la esperanza de formar ciudadanos del mundo, solidarios, sensibles a las cuestiones del presente y capaces de desarrollar procesos que den cuenta de atender a los ideales emancipatorios de los pueblos y a la dignidad humana (Hernández, Pozzer & Cecchetti, 2019).

En función de los objetivos propuestos, el abordaje metodológico desarrollado en esta investigación es multivariado, por lo que los resultados son de diversa índole, algunos de tipo descriptivo, otros derivados de una revisión documental que dan los supuestos históricos y teóricos para el análisis propuesto, y estos a su vez se relacionan y decantan en un ejercicio de historia oral; su contrastación, configura entonces, un elemento fundamental para la novedad y aporte científico de la investigación.

6.1 Desde el abordaje documental

De acuerdo con David Bushnell (Pecault, 2017, p. 89), Colombia es una “nación a pesar de sí misma”, sobre todo porque el imaginario de la nación ha permanecido siempre en estado embrionario. A partir de este presupuesto, y teniendo como lugar de enunciación la pregunta de investigación planteada, a saber, ¿Cuáles fueron las estrategias pedagógicas y los Modelos Educativos Flexibles implementados en los escenarios del proceso de paz entre el gobierno y las FARC-EP en Colombia (2012-2019)? se procede a analizar los principales resultados que se le derivan, haciendo énfasis en que su valía está también en lo que estos abren y dan lugar.

Pese a que, en América Latina, y especialmente en Colombia, se han realizado de forma importante estudios sobre las situaciones de conflicto experimentadas socialmente, temas como la educación para la paz, la cultura de paz, la educación en la no violencia, etc., se han desarrollado mucho más desde ideas prácticas y acciones concretas, que desde una teorización. Incluso, es evidente el vacío de estas reflexiones en la historia de la pedagogía y de la educación y en la formulación de las políticas públicas. A pesar de ello, es destacable la existencia de varios caminos de solución a la violencia que redundan en ejercicios pedagógicos, lastimosamente muy poco sistematizados.

Sobre la educación en el marco específico del proceso de paz, entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), tal y como se mostró en los antecedentes de esta investigación, existen escasos estudios que específicamente aborden la problemática, algunos se acercan de manera tangencial, y otros lo enuncian de manera general, esencialmente en lo que a educación superior se refiere. No obstante, aquí se abordarán una serie de elementos que nos permiten acercarnos a una suerte de discusión con los hallazgos de la presente investigación.

Dentro de las fuentes revisadas sobresalen algunos estudios, como columnas de opinión y tesis de grado de programas de licenciatura que en Colombia están enfocados a la formación de docentes. En la literatura que se retoma en el análisis documental, el texto de Esperanza Hernández, *Educación para la paz y procesos de paz*, es uno de los referentes teóricos determinantes a la hora de emplazar la educación en el marco del posacuerdo. Si bien su estudio no se sitúa en los Modelos Educativos Flexibles para adultos, refiere elementos

importantes para aportar a la teorización de la educación en este marco histórico. Al respecto, menciona:

Sin desconocer sus logros, el proceso de paz en referencia tuvo falencias: la falta de un mayor empoderamiento pacifista en los distintos sectores de la sociedad civil y la ausencia de la educación para la paz como estrategia de apoyo y fortalecimiento del proceso. La primera carencia se hizo evidente en distintos sondeos de opinión, los cuales reflejaron una frágil sintonía de la sociedad civil con este proceso, y en los resultados del plebiscito. Respecto de la segunda falencia, ella se hizo presente en el resultado negativo de la refrendación del Acuerdo final de paz, lo cual dejó como enseñanza la necesidad de adoptar la educación para la paz como una estrategia de acompañamiento, ambientación, fortalecimiento y refrendación de los procesos de paz (Hernández, 2018, p. 6).

La investigación en mención plantea un riguroso panorama teórico frente a la educación y desarrolla un escenario clave desde lo que esta tesis doctoral aporta, y es la idea de que “la educación para la paz tiene la oportunidad de generar optimismos inteligentes que posicionen una visión positiva del país, a partir de su reconocimiento como un escenario de construcción de paz” (Hernández, 2018, p. 21). En ese sentido, esta investigación es singular en relación a lo aquí abordado, pues entra a sistematizar la materialización de estos presupuestos, desde la educación emancipada, y recoge los hitos históricos de la fase previa de implementación, desde la voz de los actores.

De esta manera, la revisión histórica planteada en esta investigación, muestra que los procesos educativos asociados a ceses de conflicto en el mundo, las más de las veces, no han privilegiado las rutas de reincorporación, es decir, las condiciones básicas que el Estado debe garantizar para que los excombatientes, sus familias, e incluso en algunos casos, las comunidades aledañas, cuenten con mínimos para afrontar la vida civil en relación con lo que implica reincorporarse dentro de un proceso de dejación de armas.

Las experiencias son diversas y se hacen particulares en los contextos. Para el caso de América Latina destaca la experiencia de Perú, pues es desde el proceso de paz entre el gobierno de este país y el grupo guerrillero Sendero Luminoso, donde la UNESCO adopta el

concepto de educación para la paz, siendo el final de la década de los ochenta un hito para esta forma de pensar la educación y la educabilidad.

Tras este corolario, es a partir de los años noventa donde la cultura de paz y la educación para la paz, empiezan a hacer parte de las agendas de seguridad y desarrollo sostenible. Para Colombia, la nueva política antiterrorista global de inicios del siglo XXI legitimó el accionar de un gobierno de extrema derecha y el recrudecimiento del conflicto armado (Jiménez-Bautista & González-Joves, 2012). Los discursos del miedo y el terror se apoderaron de la agenda pública y mediática y las fuerzas armadas nacionales transitaron sobre la delgada línea del Derecho internacional humanitario, la corrupción y el abuso del poder.

Si bien, en Colombia, la política antiterrorista global produjo la expansión del conflicto armado y la transmutación de las violencias, a esto se sumó en los últimos años, la crisis de Venezuela. La Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) estima que para el 2020 han salido de Venezuela cerca de 4.933.920 personas, de las cuales 1.771.237 se han desplazado para Colombia, fenómeno que impacta los datos de esta investigación, pues los resultados de la encuesta evidencian que, en dos de los ETCR, vinculados al proyecto “Arando la Educación”, un número importante de los estudiantes que figuran como comunidad aledaña, son inmigrantes provenientes de ese país. Esto deriva en la necesaria resignificación del horizonte contextual donde los procesos se desarrollan.

Asimismo, el conflicto en Colombia es multicausal, por ende, la propia implementación de los Acuerdos de paz es un proceso en disputa, plagado de tensiones y contradicciones. La seguridad y su garantía se convierten en una de las encrucijadas para la consecución de la paz. Sin embargo, la búsqueda de la paz no significa el sacrificio de la seguridad, sino su realización mediante la garantía de un ejercicio activo de la libertad, el espíritu que anima la posibilidad de una paz estable y duradera no es el de los estándares internacionales que homogenizan la educación y que terminan brindando un sello de calidad, mientras que hacen abstracción de las realidades en que vivimos, es, más bien, el que encarna las dificultades propias de cada una de las confluencias que constituyen el vivir cotidiano, con sus idas y sus venidas.

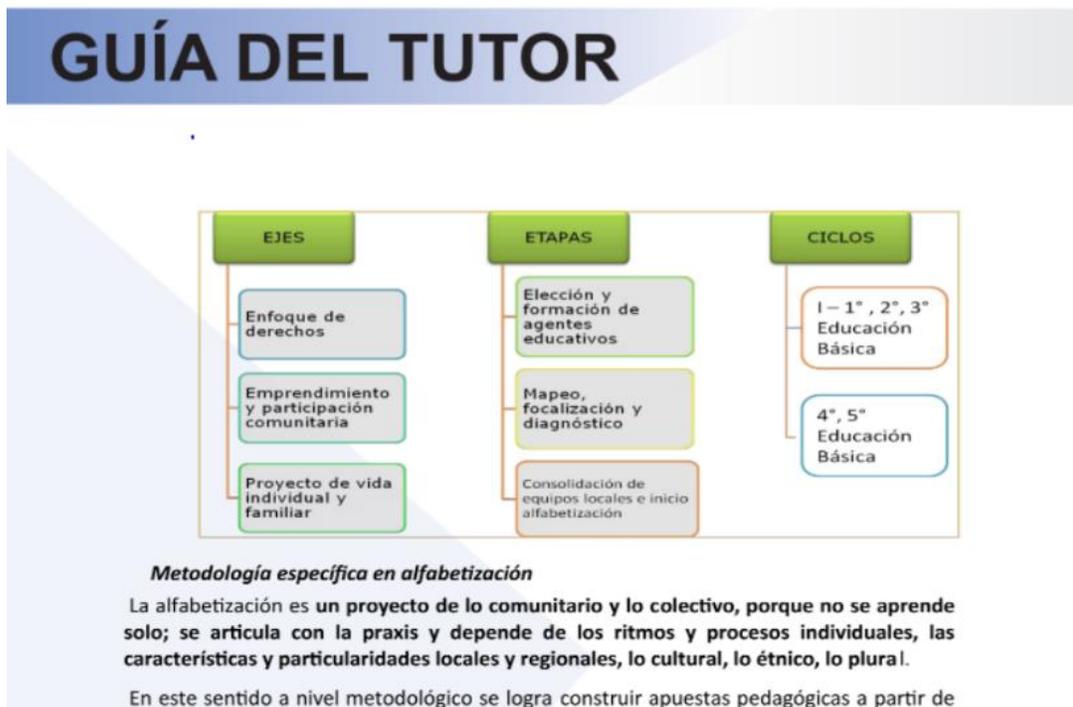
Ahora bien, llama la atención que, si bien la educación no ha sido prioridad en la agenda de implementación temprana, a diferencia de otros ejercicios, como el desarrollado

con el M-19 en los años noventa, donde a través del Programa para la Reincorporación de la Vida Civil (PRVC) se generaron escenarios de exención en matrículas, y bachillerato acelerado para excombatientes de las organizaciones guerrilleras inscritos en lo que entonces fue la lista oficial de incorporados a la vida civil, (Universidad Nacional de Colombia. 2009, p. 9), estos no materializaron una continuidad en cambios estructurales a los currículos, materiales y metodologías de educación, sino que más bien condujeron a los excombatientes a procesos educativos formales que conllevaron a una titulación en el marco de la Ley 115.

En su texto “La educación en los acuerdos de paz de los noventa”, Álvaro Villarraga reseña el primer diseño, denominado Programa Educativo para la Paz y la Reconciliación. Este fue elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y se aplicó entre 1991 y 1995. Los bachilleres egresados, tras cursar satisfactoriamente los módulos definidos durante dieciocho meses, fueron titulados por el Instituto Pedagógico Nacional. Dentro de los hallazgos de investigación, que surgen de este ejercicio y que aportan a la discusión, vale la pena referir que, si bien para la experiencia del año 2016 se intentó hacer algo similar, fueron la cobertura, y la oferta de un MEF que pudiera adaptarse a las necesidades regionales, los aspectos relevantes para determinar las rutas abordadas. La UNAD, institución educativa estatal con una metodología a distancia y un enfoque social-comunitario, se convirtió en un actor fundamental dentro del proceso que impactó positivamente, pese al malestar de algunos sectores, en los proyectos de vida de los excombatientes en pleno proceso de reincorporación.

El caso de iniciativas como las implementadas a través de estrategias como “Arando la educación” y “Maestro Itinerante” tienen de novedoso y estructural, entre otros, que en mesas con actores diversos, entre estos FUCEPAZ, la ARN, la embajada de Noruega y el Consejo Noruego para Refugiados, docentes de la UNAD, y algunas asesorías de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, se diseñaron materiales propios para la población, para los docentes y se realizaron ajustes razonables en lo micro y meso curricular, con adaptaciones contextuales y un importante énfasis en los proyectos productivos de los estudiantes. A continuación, se muestran elementos de este ejercicio de diseño y ejecución pedagógica y didáctica.

Figura 33. Guía del tutor. Sistema Nacional de Educación Permanente.



Fuente: UNAD, 2017.

FORMATO N° 3. DIARIO DE CAMPO PROYECTO: ARANDO LA EDUCACIÓN										
ETCR: Miravalle										
TUTOR: Mario Daniel Schab										
GRUPO: Ciclo 1 y 2										
Semana del 19 al 22 de septiembre del 2017										
FECHA			# EN	ASISTENCIA	BITÁCORA	ANOTACIONES OPERATIVAS	LOGROS	DIFICULTADES	ESTRATEGIAS FUTURAS	PREGUNTAS PARA COORDINADOR DE ZONA
D	M	A								
19/9/2017			1	Completa	Las actividades se dieron acabo según el planeador y no hubo necesidad de hacer cambios.	Se evidencia el interés y entusiasmo de los estudiantes por querer aprender y llenar sus vacíos.	Se dio inicio a las clases de ciclo 1 y 2 acorde a lo esperado.	Ciclo 1: no tienen dominio del abecedario y mi caligrafía les dificulta aún más su lectura y entendimiento de las palabras. Ciclo 2: muestran interés por llenar sus vacíos y hace que tenga muchas veces que salir del tema del día para explicar temas de grados anteriores.	Ciclo 1: Mejorar mi caligrafía. Llevar material impreso del abecedario en mayúscula y en minúscula para repararlo a diario y tener más paciencia de la que tengo. Ciclo 2: Manejar los tiempos para poder cumplir con sus necesidades y los temas del día.	Para cuando sería la llegada de las cartillas y los materiales para los tutores.
							Con ciclo 1 como logro los estudiantes aprendieron a leer y escribir los números del 0 al 999 en un solo día. Uno de los estudiantes me dijo que en toda su vida tuvo como	Me estoy quedando sin marcadores para		Necesito con urgencia los marcadores para el tablero.

Figura 34. Ejemplo de formato de diario de campo. Arando la Educación. ETCR: Miravalle, Caquetá. (2017).

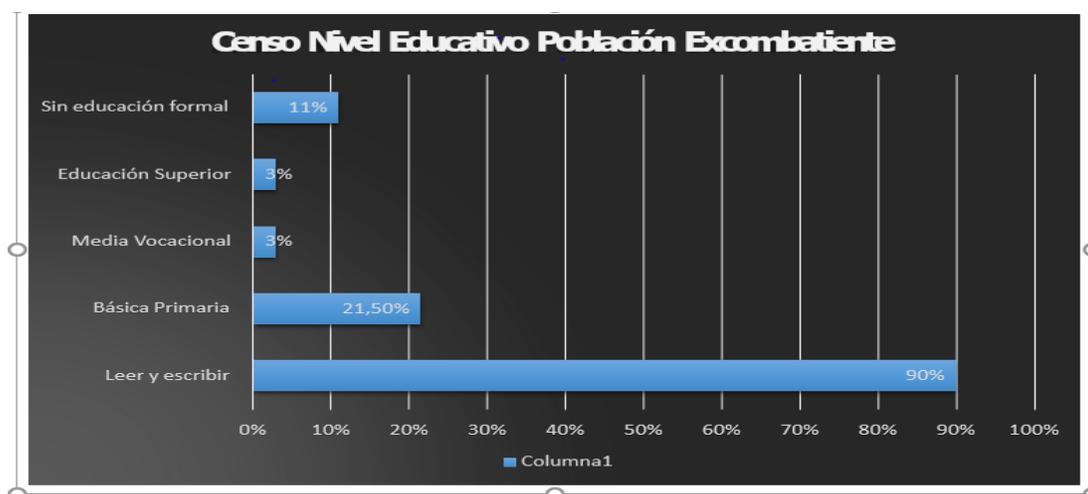
Fuente: SINEP-UNAD, 2017.

Otro de los diálogos de paz, previo al de La Habana, fue el que se desarrolló entre el gobierno colombiano y el EPL. El principal contraste de dicho proceso, con los hallazgos de esta investigación, está relacionado con la caracterización de la población que se benefició de los programas de educación. En el caso del EPL, los guerrilleros eran una población muy joven, que se encontraban en edades comprendidas entre los 14 y los 30 años, “eran una guerrilla juvenil que, por pasársela en la guerra, había dejado de ir al colegio” (Rojas: 2000, p. 181).

En contraste a este panorama, la guerrilla de las FARC-EP tiene un origen campesino y obrero, y si bien hay población joven en el marco de los proyectos educativos, el porcentaje más alto es de adultos, incluso mayores de 50 años, y de personas con más de 10 años dentro del grupo guerrillero. Esto fue desarrollado en el análisis descriptivo, con base en la encuesta de percepción aplicada, y denota uno de los principales retos en la implementación que fue alfabetizar a personas ya alfabetizadas, pues un alto porcentaje de los excombatientes podían reconocer sonidos al ver los fonemas, pero no contaban con la estructura silábica para poder extrapolar dicho conocimiento a otro tipo de textos.

Así, uno de los aspectos que generó demoras no planificadas en la implementación de la fase 1 del proyecto “Arando la Paz”, posteriormente denominado “Arando la Educación”, fue que al llegar a los territorios fue necesario aplicar pruebas de clasificación. Esto representó una diferencia estructural con otros procesos de paz, donde la población sólo se vinculó a través de un bachillerato acelerado.

Figura 35. Censo de 10.015 excombatientes de las FARC-EP.



Realizado por la Universidad Nacional con apoyo del Servicio Nacional de Aprendizaje

Fuente: Ángel, Leal & Vargas, 2017.

Uno de los objetivos que los equipos tenían a la hora de diseñar el material y las planeaciones didácticas, fue que el proceso educativo fuera vinculante con el punto Pedagogía y comunicación del Acuerdo final. De ese modo, se utilizaron fragmentos del Acuerdo e infografías como materiales de trabajo académico. Además, se atendieron otros ejes derivados del Acuerdo propiamente dicho, desde los ajustes curriculares y las necesidades de los excombatientes. En el siguiente gráfico, se evidencian cuáles son los puntos donde más confluye el proceso educativo con la implementación de los Acuerdos.

Figura 36. *Relación recurrente del proceso educativo con los puntos del Acuerdo.*



Fuente: Elaboración propia, 2022.

En la Conferencia mundial por la educación, desarrollada en Barcelona en mayo de 2022, se retoman en varias de las disertaciones los desafíos de la UNESCO, entre estos, la idea siempre viva de que la educación sea un Derecho universal, y de pensar, entre otras necesidades, las funciones sociales de las universidades. Para el caso de Colombia y su atípico proceso de paz aún en construcción, la oferta educativa para atender las necesidades de cobertura de la población reincorporada, reinsertada y aldeaña en el marco del posacuerdo,

va más allá de la educación formal, y se ubica en la flexibilidad. Acá vale la pena mencionar que una de las encrucijadas en la implementación, fue atender un proceso excepcional.

6.2 Desde el análisis descriptivo

El análisis descriptivo que pudimos abordar desde las percepciones de los excombatientes en relación a la educación, permite concluir que, aunque la mayoría de los encuestados están de acuerdo y totalmente de acuerdo con la pertinencia de los procesos educativos en el marco de la implementación temprana, es necesario trabajar de manera constante para lograr que el total de la población reconozca la importancia de la educación y de esta manera se involucre y haga parte de los diferentes niveles escolares o experiencias de aprendizaje que son ofrecidas para estas comunidades. Asimismo, resulta fundamental realizar adaptaciones sustanciales a los diferentes procesos, para que la educación sea vista como una realidad alcanzable y no como un ideal ajeno a las posibilidades.

De acuerdo con Pacheco (2018), “la educación está mucho más ligada a fenómenos políticos que a situaciones militares” (p. 3), por lo que el escenario del proceso de paz en Colombia, como evento histórico, se configura como una disputa de sentido en lo que a educación concierne. La firma del acuerdo no finaliza un conflicto, el reto está asentado en que este Acuerdo produce una propuesta política que pasa de la cultura de la violencia a la cultura de la paz. Así, la educación debe sentar las bases para que se minimicen las formas de violencia directa, y se viabilice la construcción de un nuevo ser humano, que deje de ser un militante para la guerra, para convertirse en un ciudadano para la paz.

Los procesos de paz previos al acuerdo de La Habana, en relación con la educación, no fueron más allá de la búsqueda de la reincorporación. En efecto, a la hora de revisar las diferencias estructurales entre los procesos anteriores de diálogos y acuerdos, se evidencia una de las más complejas contradicciones discursivas a la hora de comprender las particularidades del proyecto de paz estable y duradera que se planteaba en los Acuerdos de La Habana. Algunas décadas antes de la instalación de la mesa de diálogo, el horizonte de comprensión social estaba dado desde las violencias y este paradigma hacía inviable hablar de paz. Los escenarios desarrollados en la década de los noventa con otros grupos guerrilleros,

con las FARC-EP, e incluso al inicio del gobierno de Álvaro Uribe Vélez con los grupos paramilitares, fueron soterrados por el momento político, que no generaron una aceptación social de la idea de la paz. Este elemento contrasta con la implementación a partir del 2016. Este escenario se configura esencial para entender el proceso de paz de La Habana y de los elementos de recuperación de la memoria, en un contexto en el que se generan las condiciones para la implementación de discursos sobre la cultura de paz y la educación para la paz.

Ahora bien, revisar la categoría educación en esta coyuntura, implica también revisar las características de las FARC-EP como grupo guerrillero, pues para esta organización la educación fue siempre un elemento de poder, el denominado *ethos fariano* hace que el proceso sea fundamentalmente diferente al desarrollado con otras guerrillas. Para estos, la educación es una forma para disputar el poder, elemento que se convierte en un “palo en la rueda” durante los diálogos. Tal y como lo refiere Victoria Sandino, en la entrevista concedida para esta investigación, la educación está en la agenda de las FARC-EP, tanto como grupo insurgente como para el partido político que se conformó tras la firma del Acuerdo. De ahí, la reconstrucción histórica que hace esta investigación de dicha cuestión, a través de una serie de documentos inéditos de la extinta guerrilla de las FARC-EP.

Igualmente, a nivel educativo, se hace necesario vincular al discurso político la idea del adversario en contraposición a la del enemigo. En la guerra al enemigo se le elimina, por el contrario, en la política, al adversario se le derrota de manera argumentativa. Fue por esto que, dentro de los ajustes a los PEI de las instituciones educativas en el marco del proyecto “Arando la Educación”, se incluyó como elemento conceptual e ideológico, la emancipación que la educación posibilita, partiendo de que la población beneficiaria se identificara como sujeto político. Aquí se produce un fenómeno interesante que permea el escenario de la educación y es que cuando se elimina la figura del enemigo y se pasa a la política electoral, el arma es el discurso, por lo que la educación se ubica en un terreno de democratización y empoderamiento.

Por su parte, los resultados de la encuesta de percepción aplicada a una muestra significativa de excombatientes de las FARC durante la implementación temprana, permite

inferir que si bien la educación, se convierte en parte importante del proyecto de vida de las poblaciones desmovilizadas, se evidencian brechas que han afectado a Colombia por décadas. Estas problemáticas van más allá de la reincorporación, para ser un tema transversal a la educación como derecho que se relaciona con la cobertura, la calidad, la pertinencia y la gratuidad. Como resultados a destacar de ese ejercicio de análisis de percepción, se encuentran entre otros, la necesidad de convalidar saberes previos en los excombatientes, la alfabetización como proceso de democratización, y el derecho a la educación para la población adulta. De igual manera, se pone de manifiesto el acceso a TICs, la necesidad de modelos educativos con enfoque de género y de formación en la educación técnica, tecnológica y profesional que abra el espectro laboral de estas poblaciones, históricamente estigmatizadas.

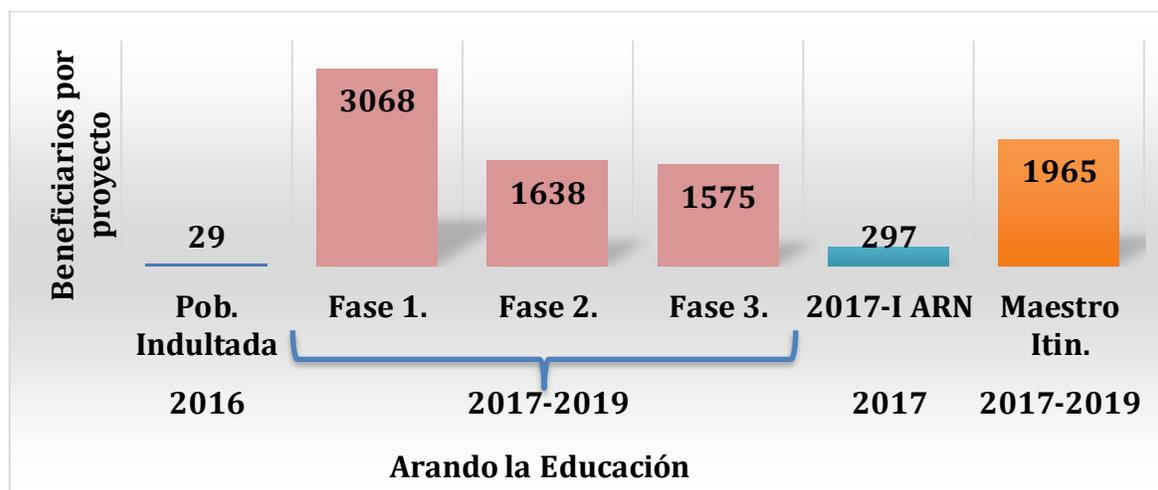
Estos presupuestos evidencian hallazgos que se fueron vislumbrando a lo largo de la investigación, tales como que los Modelos Educativos Flexibles que se han creado desde la institucionalidad para cobijar a la población joven y adulta, tuvieron que adaptarse, principalmente para población en proceso de reintegración y/o reincorporación, a partir de la necesidad de dar respuesta a procesos coyunturales como la desmovilización de grupos paramilitares entre 2006 y 2008, o la reintegración de población ex FARC en 2016. Es decir, no han buscado dar una respuesta de fondo a las brechas educativas en zonas rurales y apartadas, afectadas por el conflicto, sino que más bien, han buscado dar solución parcialmente a las consecuencias de las dinámicas de la violencia y de la exclusión en términos educativos, pero no han logrado incidir de manera contundente en garantizar cobertura y calidad al 100% de la población colombiana.

De acuerdo con datos del Instituto Kroc (2018), se han registrado avances en programas para el fortalecimiento de la participación, liderazgo, formación en derechos políticos, formas de participación política y ciudadana de la mujer, a través del acuerdo de cooperación #M-1089 de 2018 entre el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Ministerio del Interior. En el marco de este proyecto denominado “Escuelas para la promoción del liderazgo político de las mujeres, fortalecimiento de organizaciones sociales de mujeres y fortalecimiento de partidos y movimientos políticos para realizar acciones afirmativas de inclusión para las mujeres”, se busca brindar herramientas a potenciales candidatas en

elecciones locales o regionales en el país, para mejorar su desempeño político y fortalecer las organizaciones sociales de mujeres. Las beneficiarias de este componente del proyecto son 25 organizaciones sociales de mujeres y 640 mujeres con capacidades para mejorar su desempeño político y electoral (Kroc, 2018, pp. 102-103). Escenarios de este tipo, ponen de manifiesto la importancia de los enfoques de género en los modelos pedagógicos.

Del mismo modo, la reconstrucción histórica que deviene de esta investigación, trasciende la implementación de los MEF, y se sitúa en la comprensión del contexto del posacuerdo en Colombia. En la siguiente gráfica se resume el número de beneficiarios, entre el 2016 y el 2019, de las estrategias “Maestro Itinerante” y “Arando la Educación”.

Figura 37. Beneficiarios de proyectos educativos a través de MEF en la implementación temprana (2016-2019).



Fuente: Elaboración propia, 2022. A partir de los datos de Registro y control del Programa de alfabetización, educación básica y media de la UNAD.

De acuerdo con el informe presentado por la Defensoría del Pueblo en 2018, una actividad fundamental en todos los Espacios Territoriales fue la nivelación en educación básica, ofertada por el Consejo Noruego de Refugiados y la UNAD. El programa “Arando la Educación” ofreció la validación de la educación básica y media. Inicialmente, se realizaron unos exámenes para determinar el nivel de cada persona al iniciar el ciclo. Este programa generó gran interés en los miembros de las FARC-EP en proceso de reincorporación y al mismo tiempo, convocó a los habitantes de veredas aledañas (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2017).

6.3 Desde la historia oral

La potencialidad del proceso de implementación de estas estrategias radica en el proceso mismo, en su nacimiento, desarrollo y en las lecciones aprendidas que vale la pena seguir y sistematizar; es claro que se parte de la discusión política de coyuntura, pero también es claro que trasciende el modelo neoliberal de la educación en Colombia, sobre todo el implementado por décadas en la formación de jóvenes extraedad y adultos, donde se forma en áreas básicas, y se incluyen elementos como las cátedras de paz y la formación para la ciudadanía. Este hecho, fue resaltado en una entrevista por Clara Agudelo, funcionaria del Ministerio de Educación Nacional:

Lo importante más que la cátedra para la paz y la manera cómo se implementa, es que hay una invitación a que, en el marco de todos los procesos educativos, nosotros nos formemos para la paz. ¿Eso qué implica? Pues implica un reconocimiento del otro, una tolerancia hacia la diferencia, otra serie de aprendizajes, el reconocimiento del conflicto y demás; entonces, en ese orden de ideas y por ley, pues nosotros esperaríamos que en todos los establecimientos educativos y en todos los niveles se aporte hacia la educación para la paz (Agudelo, 2022).

La educación, en el contexto del Acuerdo, es un elemento bisagra. Teniendo en cuenta las limitaciones, e incluso los silencios y vacíos legales, las deficiencias de recursos para su implementación, es el camino para que la paz se construya desde muchos espacios. Así, la ubicación de los excombatientes en ETCR permitió que varios de ellos pudieran reconformar sus familias. Del mismo modo, algunas comunidades migraron a los ETCR, pues se asociaba la seguridad con la presencia de las FARC-EP. Tal es el caso de una ETCR, donde un grupo poblacional indígena se asentó.

Colombia, más allá de la guerra entre el Estado y las FARC-EP, es un país con más de 50 años de conflicto armado, permeado por la desigualdad, el narcotráfico y las brechas sociales. Es a propósito del Acuerdo de paz de La Habana, donde se sitúa la atención en un debate que data de las pugnas bipartidistas del siglo XIX sobre la educación tradicional y surgen entonces nuevas emergencias y disputas de sentido, que merecen por tanto ser contadas.

Lo que nosotros esperaríamos, después de la firma del Acuerdo de paz, es que en el marco de cualquier proceso educativo se fortaleciera la educación para la paz, además porque es un compromiso también en el marco de los Acuerdos para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (Agudelo, 2022).

De ahí que, aunque las estrategias ejecutadas no dan cuenta de la implementación de una educación para la paz en estricto sentido, esta es transversal al ejercicio mismo de los modelos aplicados.

Para el caso de los programas de educación básica y media, en Colombia no hay un currículo único, según reza la Ley General de Educación 115 de 1994. De esta manera, uno de los elementos que se encontraron en la sistematización de los resultados de esta investigación es que, si bien la autonomía genera bondades, esto también ha generado problemas para la continuidad de los proyectos educativos.

Ahora bien, uno de los grandes retos es pensar que “el adulto aprende diferente”. Para el caso de la presente investigación, el sujeto que ha sido parte de la guerra, sin importar su rol, es un ser humano que ha sido tocado por el dolor, cuya historia de vida está permeada por el miedo y la incertidumbre, incluso del riesgo de la vida.

Otro de los elementos más significativos de esta investigación, fue la posibilidad de conversar con algunos de los docentes que hicieron parte de la implementación de las estrategias educativas. En estas entrevistas, se pudo vislumbrar cómo los individuos que hacen parte de los procesos educativos, poseen un espíritu resiliente y transformador.

El otro reto es que nosotros, si queremos trabajar con adultos, debemos involucrarlos con lo que para ellos es más importante; para nosotros los adultos lo más importante es nuestra vida productiva, entonces nosotros sabemos que nuestros procesos de formación tienen que estar articulados, con mi vida productiva, con mi expectativa de vida, con mi proyecto de vida (Agudelo, 2022).

En esta investigación se evidencia una perspectiva comprensiva, histórica y socio-crítica y se pone el acento en las experiencias de vida y en las subjetividades colectivas como la principal forma de refundar y reestructurar. En las entrevistas a los actores que forman parte

debe estar en los desayunos con arepa en las ciudades, en los caminos empedrados de las áreas rurales, e incluso en la manera en cómo nos reconocemos en la diferencia.

En esta investigación, la educación se configura como un metarrelato de la paz, no sólo desde la reincorporación, sino desde la emancipación. Esto exige abandonar el dogmatismo que ha caracterizado la escuela tradicionalmente, e implica reconocerse como igual entre otros seres humanos, para construir una sociedad en paz.

CONCLUSIONES

El conflicto es constitutivo de lo social. Una sociedad sin conflictos es inviable. No obstante, ¿cómo canalizar los conflictos positivamente en sociedades como la colombiana? El país ha experimentado largos periodos de violencia desde su configuración como Estado nacional a principios del siglo XIX. De ahí que la educación para la paz cobre una especial relevancia en la construcción de una cultura para la paz.

En Colombia, desde mediados del siglo XX se ha desarrollado un conflicto armado interno que ha configurado un conjunto de dinámicas y prácticas culturales en torno al enemigo político. Esto ha generado la resolución de las disputas políticas a través de la eliminación física de los oponentes. En pleno siglo XXI, esta cultura del enemigo debe hacer tránsito a la política del adversario, donde los oponentes sean derrotados a través de argumentos y no eliminados físicamente.

En este contexto, la educación para la paz se manifiesta como el presupuesto necesario para la resolución de los disensos de una manera no violenta. Por esa razón, su implementación debe rebasar los marcos pedagógicos estrictamente formales y afianzar su construcción a través de los más diversos modelos de educación flexible y de aplicación de las TIC, que permitan el acoplamiento con las necesidades de las poblaciones que han sufrido décadas de conflicto armado.

En dicho fenómeno han tenido un papel central las organizaciones guerrilleras. En Colombia, el surgimiento de las guerrillas estuvo vinculado al magnicidio del líder Jorge Eliécer Gaitán, que desencadenó un periodo de violencia bipartidista (liberal-conservadora) durante la década de 1948 a 1958. A este periodo le sucedió la conformación del Frente Nacional, que vino a profundizar la exclusión social, el cierre de los canales democráticos de participación ciudadana, las prácticas del clientelismo y la corrupción política.

Esto derivó en el surgimiento, en 1966, de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), una guerrilla de tradición campesina cuya principal reivindicación era la realización de una reforma agraria integral. Unos años antes, en 1964, se había creado el Ejército de Liberación Nacional (ELN), con aspiraciones no sólo agrarias sino también de soberanía sobre los recursos del subsuelo. A estos dos movimientos armados se sumarían el Ejército Popular de Liberación (EPL), en 1967; el Movimiento 19 de Abril (M-19), en 1970; el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), en 1982, y el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL), en 1984. Mientras la táctica guerrillera del EPL consistía en la guerra popular prolongada, el M-19 pretendía la apertura de los canales democráticos y el PRT tenía una significativa base sindical, en tanto que el MAQL era una organización eminentemente indígena que reivindicaba la posesión de sus tierras ancestrales en el departamento del Cauca.

A partir de los años ochenta el gobierno del entonces presidente Belisario Betancur Cuartas inició una serie de diálogos con estas organizaciones insurgentes para poner fin al conflicto armado interno. Este fue el punto de partida de los procesos de paz de la década de los noventa entre el Estado colombiano y las guerrillas del M-19, el EPL, el MAQL y el PRT, que posibilitaron, entre otros factores, la redacción de la Constitución de 1991.

En estos procesos de paz la educación fue un tema central. La principal aspiración fue la creación de la Universidad para la Paz, una iniciativa que finalmente no se pudo concretar. Sin embargo, entre los firmantes de la paz de estos años existe una opinión unánime en que los programas educativos fueron los que más impacto tuvieron en la población desmovilizada, al permitirles cursar estudios de educación básica y media, pregrado y posgrado, bajo los criterios pedagógicos de la convivencia pacífica.

Por su parte, las FARC-EP como ejército estructurado para la toma del poder, estableció un proyecto pedagógico insurgente con el fin de brindar la formación política necesaria a su militancia. En este sentido, la organización formaba a sus miembros en el estudio y análisis de las causas históricas del latifundio en el país, que habían postergado la realización de una reforma agraria integral. A nivel político, se abordaban temas como la democratización de la participación política en el proyecto nacional; a nivel económico, se valoraban las consecuencias del modelo de matriz extractivista, mientras que en lo social se estudiaban las

causas de la desigualdad y la pobreza, fundadas en la concentración de la riqueza y en su reparto inequitativo. Todos estos elementos de análisis de la realidad social colombiana se realizaban desde el prisma de la teoría marxista, con un marcado enfoque de lucha de clases.

Con la apertura de los diálogos de paz entre el gobierno y las FARC-EP, en el año 2012, se manifestó la raigambre campesina del proyecto fariano, al establecerse en el primer punto del Acuerdo la reforma rural integral, que pusiera fin a la concentración de la tierra en el país. Aunque la educación no fue un tema central de discusión en los diálogos, sí se estableció que para poner fin al conflicto resultaba esencial la formación de la militancia, con miras a su reincorporación a la vida civil y productiva.

Así, en el marco de la implementación temprana de los Acuerdos de paz se dio inicio a un conjunto de proyectos educativos liderados por el Consejo Noruego para Refugiados (NRC), la Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN), la Fundación Colombiana de Excombatientes y Promotores de Paz (FUCEPAZ), la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Dichos proyectos han permitido la capacitación de la población desmovilizada, a través de modelos y estrategias de educación flexible, con presencia territorial y con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Estas estrategias pedagógicas y modelos educativos flexibles, a diferencia de lo que se realizó en los procesos de paz de los años noventa en el país, han privilegiado la autonomía y el aprendizaje significativo. Estos se han transformado en el centro de los modelos pedagógicos que permean las estrategias implementadas y, a su vez, se conectan de manera directa con la comprensión del contexto, que sumada a la flexibilidad se convierten en un pilar de la educación, no sólo para adultos sino para todas las poblaciones.

Como resultado de este proceso, entre los años 2017 y 2020 se formaron 16.414 personas, entre excombatientes y comunidad aledaña, 8.808 a través de la estrategia “Arando la Educación” y 7.606 con “Maestro Itinerante” (UNAD, 2020). En la encuesta de percepción realizada para esta investigación, la población beneficiada manifestó cómo el acceso a esta formación le ha permitido mejorar la calidad de vida, tanto a nivel personal como comunitario.

Lastimosamente, en Colombia la educación no es un derecho sino un privilegio, muchos maestros han tenido que ver morir a sus estudiantes y hacer de ese dolor inenarrable semilla en medio de la desesperanza. La educación para la paz sigue en camino de superar los episodios coyunturales como núcleo de acción y debe imperativamente pensarse a sí misma local y globalmente.

Los resultados de esta investigación, han sido expuestos en distintos eventos académicos, a nivel nacional e internacional; de igual manera, esta actividad de investigación aportó en la actualización del MEF del Sistema Nacional de Educación Permanente de la UNAD hacia su nueva versión: *Modelo Escuela Itinerante -MEI- para el contexto regional - comunitario* (2021) y de su Proyecto Educativo Institucional. Además, generó en 2020 el proyecto titulado *Análisis del impacto del éxodo venezolano en relación con el fortalecimiento de la política pública institucional para la atención de la población inmigrante*, y en agosto de 2022 se iniciará el proyecto piloto de oferta de algunos programas de educación superior en el ETCR Mariana Páez, ubicado en Mesetas, Meta, con base en el modelo pedagógico de “Arando la Educación”.

De igual modo, una serie de hallazgos de esta investigación se han transformado en propuestas de pedagogías adaptativas y metodologías ágiles, adoptadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Así, la valía de esta investigación está dada por los proyectos que abre y da lugar, y donde ocupan un lugar central aspectos como el enfoque de género en los modelos educativos, la equidad y la inclusión educativa, la andragogía y la oferta de educación superior en el país, las migraciones y el éxodo en la región y la apuesta desde una ética del cuidado por minimizar la aporofobia en nuestra cultura. Finalmente, esta investigación es un proyecto de vida, centrado en la educación para la paz.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes Primarias

Audiovisuales

Agencia de Reincorporación y Capacitación. ARN. *Así funciona el programa Maestro Itinerante.*

4 de junio de 2020. https://youtu.be/Lkc5Fr_L000

Agencia de Reincorporación y Capacitación - ARN. Reincorporación.gov.co Sala de prensa. Sin importar distancias, ‘Maestro Itinerante’ llega a los Montes de María y enseña a leer y escribir a excombatientes. [http://www.reincorporacion.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/Paginas/2021/Sin-importar-distancias-Maestro-Itinerante-llega-a-los-](http://www.reincorporacion.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/Paginas/2021/Sin-importar-distancias-Maestro-Itinerante-llega-a-los-Montes-de-Maria-y-ensena-a-leer-y-escribir-a-excombatientes.aspx)

[Montes-de-Maria-y-ensena-a-leer-y-escribir-a-excombatientes.aspx](http://www.reincorporacion.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/Paginas/2021/Sin-importar-distancias-Maestro-Itinerante-llega-a-los-Montes-de-Maria-y-ensena-a-leer-y-escribir-a-excombatientes.aspx)

Comunes-Reincorporación. *El programa "Arando la educación" ha permitido nivelar los estudios de la comunidad en proceso de reincorporación.* Desde el ETCR Tierra Grata, en Manaure (Cesar), Solís Almeida invita a seguir estudiando para lograr una reincorporación integral. <https://youtu.be/2n-EKnvddbM>

Consejo Noruego par Refugiados. *Video "Arando la Paz" es un programa para promover y enseñar la paz.* Se lanza el programa educativo para integrantes de las FARC-EP y habitantes de las regiones aledañas a las zonas veredales. https://youtu.be/6agBcKA_MqY.

FUCEPAZ. *Video realizado por miembros de FUCEPAZ sobre algunas experiencias del proyecto "Arando la educación", durante su implementación inicial en territorios.* 20 nov 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=s4W5tUe-ozo>.

Misión de verificación de la ONU. *Arando la Educación desde ETCR La Plancha, Anorí – Antioquia.* 18 mar 2019. Empezando el día en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación de La Plancha, en Anorí, Antioquia, con excombatientes de Farc y habitantes de veredas vecinas que asisten a clases de inglés para la validación del bachillerato con docentes de #ArandoLaEducación. Proyecto con Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD Colombia.

NC-Noticias. *Integrantes de las FARC y habitantes de las veredas aledañas al espacio de reincorporación en Caño Indio, Tibú, Norte de Santander, recibieron el título de bachilleres.* Esto como fruto del programa "Arando la Educación".

<https://youtu.be/fZJZynizZcs>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. *Con Olor a Región. Programa documental. Con olor a región, Maestro Itinerante, 2021.*

<https://www.youtube.com/watch?v=Na1ZNHTIe4s>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. (2018). *Programa de Radio Maestro Itinerante.* Hace parte de la parrilla de la radio universitaria, Radio UNAD virtual, se basa en experiencias de la comunidad del proyecto homónimo, que surge como una estrategia diseñada en alianza entre el Sistema Nacional de Educación Permanente de la UNAD y la ARN, para llevar la educación hasta la puerta de la casa y trabajo con población vulnerable con mayor presencia en la región.

<https://ruv.unad.edu.co/index.php/academica/maestro-itinerante>.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD - Noticias. (2018). *Educación y construcción de paz. Proyectos desde la Paz.* <https://gaf.unad.edu.co/proyectos/arando-la-educacion>

Documentales

Deaza, D. (2019). *Validación de instrumentos estadísticos. Desarrollo de investigación con reinsertados.* Consultorio de estadística ECAPMA. UNAD.

Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo – FARC-EP. (1993). *Informe a La Octava Conferencia de las FARC-EP: ¡comandante Jacobo Arenas, Estamos Cumpliendo!* Documento privado.

Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC-EP. (2011). *Conclusiones séptima conferencia. Documento inédito de las FARC-EP.* Colombia

Marulanda-Vélez, M. (1973). *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP. Cuadernos de campaña.* Documento inédito de las FARC EP. Colombia.

Sistema Nacional de Educación Permanente – SINEP. (2020). *Informe Maestro Itinerante*. Vicerrectoría de desarrollo regional y Proyección Comunitaria. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Sistema Nacional de Educación Permanente – SINEP. (2019a). *Modelo de Educación Flexible para jóvenes y adultos de la UNAD*. Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Sistema Nacional de Educación Permanente – SINEP. (2019b). *Informe de rendición de cuentas Sistema Nacional de Educación Permanente vigencia 2019*. Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Sistema Nacional de Educación Permanente – SINEP. (2018). *Informe de rendición de cuentas Sistema Nacional de Educación Permanente vigencia 2018*. Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Sistema Nacional de Educación Permanente – SINEP. (2017a). *Informe de rendición de cuentas Sistema Nacional de Educación Permanente vigencia 2017*. Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Sistema Nacional de Educación Permanente – SINEP. (2017b). *Informe resultados Sistema Nacional de Educación Permanente vigencia 2017*. Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. (2021). *Modelo de Educación Flexible. Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media para Jóvenes y Adultos*. Versión 4. Sistema Nacional de Educación Permanente.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2011). *Proyecto académico pedagógico solidario (PAPS V. 3.0)* (pp. 11- 28). <https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>.

Orales

Agudelo, Clara. (12 de mayo de 2022). *Funcionaria de la Subdirección de Educación para Adultos y Rural*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Alape, Pastor. (23 de noviembre de 2021). *Excombatiente de las FARC y miembro del Consejo Nacional de Reincorporación*.

- Amado, Magda. (09 de abril de 2022). *Directora pedagógica Proyecto Arando la Educación*. Convenio interadministrativo Universidad Nacional Abierta y a Distancia y Consejo Noruego para Refugiados.
- Calderón, Gerardo. (06 de mayo de 2022). *Coordinador nacional Proyecto Educativo de reincorporación con indultados*. Convenio interadministrativo Universidad Nacional Abierta y a Distancia y Agencia de Reincorporación y Normalización de la Presidencia de la República.
- Carmona, Pilar. (15 de junio de 2021). *Investigadora sobre Conflictos y nuevos proyectos sociales*.
- De Zubiría, Sergio. (15 de junio de 2021). *Miembro de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, investigador sobre Conflictos y nuevos proyectos sociales*.
- Educadora Fariana. (15 de febrero de 2022). *Coordinadora del proyecto autónomo de educación en Icononzo por parte de FARC*.
- Guarnizo, Adriana. (25 de abril de 2022). *Gerente administrativa Proyecto Arando la Educación*. Consejo Noruego para Refugiados.
- Hincapié, Paola. (12 de abril de 2022). *Coordinadora pedagógica regional Antioquia Proyecto Arando la Educación, UNAD-NRC*. Convenio interadministrativo Universidad Nacional Abierta y a Distancia y Consejo Noruego para Refugiados.
- Isaza, Sandra. (28 de abril de 2022). *Excombatiente y representante legal Fundación Colombiana de Excombatientes y Promotores de Paz - FUCEPAZ*.
- Jamioy Juagibioy, H. (1971). *Bínÿbe oboyejuayëng = Danzantes del viento*. Ministerio de Cultura: Biblioteca Nacional de Colombia, 2017.
- Pérez-Paiva, Nayibe. (25 de abril de 2022). *Gerente de proyectos Consejo Noruego para Refugiados*.
- Ponce, Andrés. (12 de mayo de 2022). *Director de reincorporación de la Agencia para la Reincorporación y la Normalización - ARN*.
- Rubio, Karen. (21 de abril de 2022). *Tutora del Proyecto Maestro Itinerante*. Convenio interadministrativo Universidad Nacional Abierta y a Distancia y Agencia de Reincorporación y Normalización de la Presidencia de la República.

- Sandino, Victoria. (30 de noviembre de 2021). *Excombatiente de las FARC, Senadora de la República de Colombia por el Partido Comunes, Firmante de paz.*
- Silva, July. (20 de febrero de 2022). *Directora (2019-2020) del Sistema Nacional de Educación Permanente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.*
- Sosa, Diana. (24 de abril de 2022). *Directora del Proyecto Maestro Itinerante.* Convenio interadministrativo Universidad Nacional Abierta y a Distancia y Agencia de Reincorporación y Normalización de la Presidencia de la República.
- Suárez, Jorge. (24 de enero de 2022). *Excombatiente de las FARC y miembro del Partido Político Comunes, egresado del Programa de Alfabetización de Educación Básica y Media de la UNAD.*

Referencias bibliográficas

- Abarca, G. M. (2014). *La praxis de educación para la paz desde la paz holística.* (Doctoral dissertation, Universitat Jaume I).
- Acevedo, A., & Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión política*, 20(40), 5.
- Acosta, E. & Osorio, S. (2011) *Lineamientos para el establecimiento de sinergias para la formación de adultos en el marco del Modelo de Formación para la Reintegración.* Bogotá.
- Adán, F., Antonio, J., & Véliz, J. A. (2013). *La adaptabilidad a los cambios imprevistos del entorno y la creación de capacidades para el autocontrol en la empresa.*
- Agamben, G. (2004). *Estado de Excepción.* Adriana Hidalgo Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Agencia ONU para los refugiados. ACNUR. (2020a). *Ficha informativa Colombia.* https://www.acnur.org/op/op_fs/5e694d1e4/acnur-en-colombia-ficha-informativa-diciembre-de-2019.html?query=colombia
- Agencia ONU para los refugiados. ACNUR. (2020b). *Situación en Venezuela.* Emergencias website: <https://www.acnur.org/situacion-en-venezuela.html>

- Aguiló, A. (2008). Globalización neoliberal, ciudadanía y democracia. Reflexiones críticas desde la teoría política de Boaventura de Sousa Santos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.
- Alexiévich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Debate.
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
- Amante, Bejarano; Manuel, Cristhian (2020). Historia del Partido Revolucionario de los Trabajadores de Colombia PRT (1978-1991). ISSN 1959-1969.
- Ángel-Osorio, J., Leal_Afanador, J & Vargas-Galindo, M. (2019). *Lecciones y aprendizajes desde la experiencia de la UNAD y la lógica propuesta metodológica para la Educación Rural: una aproximación de los procesos educativos con excombatientes de las FARC*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco.
- Ángeles-Bautista, F. (2005). *Creating Schools That Heal and Teach Peace in the Philippines. From Bullets to Blackboards*, 131.
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia – ACODECI. (2003). *Hacia una educación para la paz. Estado del arte*. Bogotá, Colección Aportes No. 8. Editorial Kimpres Ltda.
- Atehortúa-Cruz, A. Coord. (1996). *Esbozo de una matriz estratégica para construir paz*. Proyecto de investigación e intervención colectiva. Cali: Artes Gráficas Univalle.
- Baena, A. & Pesquero, Y. (1998). *Educación para la Paz. Algunas pautas conceptuales*. https://www.academia.edu/7544043/Del_Presente_al_futuro_de_la_Educaci%C3%B3n_para_la_Paz_a_la_Pedagog%C3%ADa_para_la_Paz
- Barba-Solano, C. (2011). *Revisión teórica del concepto de cohesión social: hacia una perspectiva normativa para América Latina*. Colección Clacso.
- Barcelona Centre For International Affairs - CIDOB. (2020). *El proceso de paz con las FARC-EP*. https://www.cidob.org/es/publicaciones/documentacion/dossiers/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/el_proceso_de_paz_con_las_farc_ep

- Bárcena-Orbe, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, XLVII: 183, pp. 245-278
- Barela, L. (2009). *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Buenos Aires: Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico, 2009
- Barreto, J. & Rincón I. (2013). Técnicas de muestreo para investigación en Sociales. *La investigación en Ciencias Sociales*. Universidad Piloto de Colombia.
- Bar-Tal, D. and Y. Rosen. (2009). Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models. *Review of Educational Research*. 79 (2): 557-575.
- Basset, Y. (2018). Claves del rechazo del plebiscito para la paz en Colombia. *Estudios Políticos*, 52, 241-265. <http://doi.org/10.17533/udea.espo.n52a12>
- Bekerman, Z., M. Zembylas and C. McGlynn. (2009). Working toward the De-essentialization of Identity Categories in Conflict and Postconflict Societies: Israel, Cyprus, and Northern Ireland. *Comparative Education Review*. 53 (2): 213-234.
- Beltrán, M. A. (2015). *FARC-EP (1950-2015) luchas de ira y esperanza*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Bermúdez-Liévano, A. (2019). La fase exploratoria del proceso de paz: Una mirada desde adentro. *Institute for Integrated Transitions*. Bogotá D.C.
- Bovet, P. (1928). *La psicología y la educación para la paz*. La Lectura, Madrid.
- Buckland, P. (2005). *Reshaping the future: Education and post-conflict reconstruction*. Washington: Banco Mundial.
- Candau, V. & Sacavino, S. (2014). *Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz*. Ra Ximhai, 10 (2), pp. 205-225. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266009.pdf>
- Cante, F., & Ramírez-Montenegro, V. (2012). Consecuencias de la ambigüedad constitucional: a Propósito de los veinte años de la Constitución de 1991. *Reflexión Política*, 14(27), pp. 54-67. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Bucaramanga, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/110/11023066005.pdf>

- Cárdenas, J., & Pérez, N. (2019). *Dilemas en la implementación de un acuerdo de paz: “powersharing” en el proceso de reincorporación de las FARC. Excombatientes y acuerdo de paz con las FARC-EP en Colombia: balance de la etapa temprana*, 69-85.
- Cendales, L., Mejía, M., & Muñoz, J. (comp. y edit.). 2013. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá, Ediciones Desde abajo/CEAAL
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Rearmados y reintegrados*. Panorama posacuerdos con las AUC. Bogotá, CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Todo pasó frente a nuestros ojos*. El genocidio. Bogotá, CNMH.
- Centro Internacional para la Formación en Derechos Humanos, Ciudadanía Mundial y Cultura de Paz – Centro UNESCO. (1993). *¿Qué significa cultura de paz?* <https://www.centro-unesco.org/cultura-de-paz.php>
- Christie, P. (2009). Peace, Reconciliation, and Justice: Delivering the Miracle in Post-Apartheid Education. C. McClynn, M. Zemblyas, Z. Bekerman y T. Gallager, *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies* (pp. 75-88). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Collier, P., V. L. Elliott, H. Hegre, A. Hoeffler, M Reynal-Querol, & N. Sambanis. (2003). *Breaking the Conflict Trap: Civil War and Develop Policy*. Washington, D.C.: World Bank and Oxford University Press.
- Collis, B. & Moonen, J. (2006). Tecnología de la información en la educación superior: paradigmas emergentes [mesa redonda en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). Vol. 2, n. 2. UOC. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78020104.pdf>
- Comité Internacional de la Cruz Roja - CICR. (2012). *¿Qué es un conflicto armado no internacional? Entrevista Kathleen Lawnad, jefa saliente de la unidad del CICR*. <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/interview/2012/12-10-niac-non-international-armed-conflict.htm>
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia – Informe final*.

https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia – Informe final*. https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf

Conflict Sensitivity Consortium. (2004). *Conflict-Sensitive Approaches to Development, Humanitarian Assistance and Peacebuilding: A Resource Pack*. <http://www.conflictsensitivity.org/node/8>.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. DO: 41.214

Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y Asuntos Internacionales. (2021). *Actualización y fortalecimiento del 2021 – 2034 Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH*.

Contraloría General de la República. (2014). *Auditoría a la política pública de educación*. Bogotá

Corrales, M. (2005). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. *Revista Colombiana de Educación*, 48, pp. 204-213. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635242012.pdf>

Cruz, F. (2008). *Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada, una propuesta educativa para una cultura de paz*. Tesis para optar al título de Doctor en Pedagogía. Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2935/FCA_TESIS.pdf

Cuenca, N. (2007). Didáctica constructivista como práctica mediadora para una cultura de paz. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 2(3), 15-30.

Defensoría del Pueblo de Colombia. (2017). *Informe Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación. Reincorporación para la paz*. https://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Informe_ETCR.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2018). *Censo Poblacional 2018*.

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

Departamento Nacional de Planeación - DPN. (2018). *El Campo Colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz*. Tomo 1. Bogotá: DNP

Departamento Nacional de Planeación - DPN. (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo Nacional 2014-2018 "Todos por un Nuevo País"*. Bogotá D.C.

De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. URI:

<http://hdl.handle.net/123456789/702>

De Zubiría-Samper, S. (2014). Del conflicto armado al conflicto político en Benjamín y Freud.

Revista Colombiana de Bioética, 9(2),107-116. ISSN: 1900-6896.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189233271012>

Díaz, M. (1979). La Educación y la Cultura de Paz: El Curriculum de la no violencia. *Tiempo de Paz*. 92, 21-31.

Díaz, M. L. & Rojas, N. D. (2019). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Revista*

Eleuthera, 20, 13-34.

<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/2373>

Díaz, P. (1995). La ideología de la Ley 30. *Rev. VIS-Humanidades*, Bucaramanga Colombia.

24(1); pp. 45-47.

Du-Preez P, & Beker, A. (2016). Ontologies and Possibilities of Human Rights: Exploring

Dissensus to Facilitate Reconciliation in Post-Conflict Education Contexts. *Perspectives*

in Education. 34 (3): 1-14.

Ejército Popular de Liberación -EPL-. Archivo digital. (29 de junio 2021). *La verdad abierta*.

https://verdadabierta.com/com-docman?file=1354-acuerdo-epl-y-gobierno-nacional&category_slug=procesos-de-paz&Itemid=267

El Espectador. (2016). *En La Habana, rectores de las universidades públicas se comprometen*

con la paz. [https://www.elespectador.com/educacion/en-la-habana-rectores-de-las-](https://www.elespectador.com/educacion/en-la-habana-rectores-de-las-universidades-publicas-se-comprometen-con-la-paz-article-652514/)

[unidades-publicas-se-comprometen-con-la-paz-article-652514/](https://www.elespectador.com/educacion/en-la-habana-rectores-de-las-universidades-publicas-se-comprometen-con-la-paz-article-652514/)

- Escola de Cultura de Pau. (2004). *Construcción de paz aplicada*. <http://escolapau.uab.cat/img/qcp/qcp01.pdf>
- Espinoza, C. (2012). *Análisis comparativo sobre la pertinencia en dos modelos de educación de Jóvenes y Adultos en Colombia*. Universidad Libre de Colombia. [Tesis de grado, Universidad Libre]. Repositorio institucional. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/6048>
- Estrada, J. (2020). *Las propuestas mínimas de las FARC-EP en La Habana*. CLACSO - CEPDIPO - GENTES DEL COMÚN, Bogotá.
- Estrada, J. (Ed). (2019). *El acuerdo de paz en Colombia. Entre la perfidia y la potencia transformadora*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191108024211/El_acuerdo_de_paz_en_Colombia.pdf7
- Fernández, A. (2003). Educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Educación XXI*, No. 6, 107-127.
- Freinet, C. (1998). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. Editora UNESP.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y Tierra. Río de Janeiro.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Filho, L. (1966). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Filipov, F. (2006). *Post-conflict peacebuilding: Strategies and lessons from Bosnia and Herzegovina, El Salvador and Sierra Leone. Some thoughts from the rights to education and health*.
- Fisas, V. (2015). *Diplomacias de paz. Negociar con grupos armados*. Barcelona: Icaria & Más Madera.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, España. Icaria antrazyt. Ediciones UNESCO.

- Fisher, S. (ed.). (2000). *Working with conflict. Skills and strategies for action*. New York: Zed books.
- Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. Farc Ep. (1982) *VII Conferencia de las FARC*. Conclusiones de organización, propaganda y educación. Enero 18-25.
- Fundación de Cultura Democrática. (2016). *EPL: 25 años construyendo paz* <https://centrodememoriahistorica.gov.co/epl-25-anos-construyendo-paz/>
- Fundación para la Cooperación Synergia. (2011). *Acción sin daño como aporte a la construcción de paz: propuesta para la práctica*.
- Fundación para el Desarrollo Social Transformemos. (2018). *Quiénes somos*. <https://transformemos.com/quienes-somos/>
- Fundación Paz y Reconciliación. (2016) *El Quintín Lame, proceso de paz exitoso para los indígenas*. «[El Quintín Lame, proceso de paz exitoso para los indígenas](#)»
- Fundación Sol y Tierra. (s.f.). Memoria del MAQL.
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización*. Red Gernika.
- Galtung, J. (2003b). *Violencia Cultural*. Guernika-Lumo, Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (1993). Los fundamentos de los estudios sobre la paz. Rubio, Ana (Ed.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Galtung, J. (1980). The Basic Needs Approach. *Human Needs: A Contribution to the Current Debate*, Cambridge (Massachusetts), Oelgeschlager, Gunn & Hain; Koningstein, Anton Hain.
- García, A. & Pérez, O. (2008). *Sistematización del programa de alfabetización y post alfabetización para jóvenes y adultos, A Crecer, como alternativa de educación ajustada al sector rural de Colombia*. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1820>
- García-Pacanchique, H. S. (2020). *De ollita a ollita: el Proyecto Insurgente Educativo de las FARC-EP en el Bloque Magdalena Medio (1993-2007)*. Trabajo de grado Maestría en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Neoliberalismo versus democracia*, pp. 102-129.
- Giraldo, D. & Serna, V. (2016). *Pertinencia del modelo Escuela Nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Gobierno Nacional de Colombia & FARC-EP. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Cancillería de Colombia. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Gobierno Nacional de Colombia & PRT. (1991). *Acuerdo final entre el gobierno nacional y el partido revolucionario de los trabajadores PRT*. 25 de enero de 1991. Archivo digital <https://peacemaker.un.org/colombia-acuerdoprt91>
- Gobierno Nacional de Colombia & Movimiento Armado Quintín Lame. (1991). *Acuerdo final entre el Gobierno Nacional y el Movimiento Armado Quintin Lame*, 27 de mayo de 1991 [Archivo PDF] <https://peacemaker.un.org/colombia-acuerdomagl91>
- Gobierno Nacional de Colombia & M19. (1990). *Acuerdo político entre el Gobierno Nacional, los partidos políticos, el M-19, y la Iglesia católica en calidad de tutora moral y espiritual del proceso*, 9 de marzo de 1990 https://pdba.georgetown.edu/CLAS%20RESEARCH/Library%20and%20Documents/Peace%20Processes/1990-1994/1990%20Mar_M19_Acuerdo.pdf
- Gómez-Arévalo, A. P. (2014). Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 257-289.
- Gómez-Barriga, J. C. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Cambios y Permanencias*, 10(1), 500–539. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716>
- Gómez, J. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. En: Revista *Cambios y Permanencias*. 10(1), pp. 500-539- ISSN 2027- 5528. Universidad Industrial de Santander. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716/9809>

- González, A. M. (1993). Educación Holística. *La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona, Kairós.
- González, I. V., & Pérez, M. J. (2015) *Contribuciones de la universidad al proceso de reintegración de excombatientes. Estudio de caso: programa académico estudios políticos y resolución de conflictos de la Universidad del Valle (1997-2002)* Universidad del Valle: Tesis de pregrado.
- Helmantica Paideia. (2022). *Grupo de investigación. Línea Historia de la Pedagogía*. Universidad de Salamanca. <http://www.helmanticapaideia.com/wp/actividad-investigadora/lineas-de-investigacion/historia-de-la-pedagogia/c>
- Hernández Díaz, José María; Pozzer, Adecir y Cecchetti, Elcio (coords.). (2019) Migración e interculturalidad y educación. *Impactos y desafíos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019, 862 pp. ISBN 978-84-1311-196-4.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula*. Madrid, España. Ediciones Morata S.L. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ibeas-Miguel, J. (2017). *Colombia: de la lucha armada a la legalidad. Los casos del EPL, MAQL y PRT*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Archivo digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=175973>
- Infobae. (2019) La historia del EPL, otro grupo criminal colombiano que da apoyo al régimen chavista. [La historia del EPL, otro grupo criminal colombiano que da apoyo al régimen chavista - Infobae](#)
- Institute of Oral History. (2014). *¿Qué es la historia Oral?* <https://www.utep.edu/liberalarts/oral-history/about/what-is-oral-history-espanol.html>
- Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz. (2018). *Segundo Informe Sobre el Estado Efectivo de Implementación del Acuerdo de Paz en Colombia, diciembre 2016 – mayo 2018*.
- Iregui, A., Melo, L., & Ramos, J. (2006). Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia. *Banco de la República*. <https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/pdfs/borra381.pdf>
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.

- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (44), 79-92.
- Jean-Michel B, & y Fajardo-Montaña, J. (2014). *La Descentralización en Colombia*. Institut français d'études andines, Universidad Nacional de Colombia. <https://books.openedition.org/ifea/1956?lang=es>
- Jensen, S. (2017). Dejemos descansar en paz a la teoría de las tres generaciones de derechos humanos. Open Global Rights. <https://www.openglobalrights.org/putting-to-rest-the-three-generations-theory-of-human-rights/?lang=Spanish>
- Jiménez-Bautista, F., González-Joves, Á. (2012). *La negación del conflicto colombiano: un obstáculo para la paz Espacios Públicos*, vol. 15, núm. 33, enero-abril, pp. 9-34. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México
- Kaltschmitt, A. (2016). *Paz sí, pero no así*. Obtenido de www.prensalibre.com: <https://www.prensalibre.com/opinion/paz-si-pero-no-asi/>
- Kant, I. (2005). *La paz perpetua*. Barcelona: Gredos.
- King, J. (2009). "Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland." *Theory and Research in Social Education* 37 (2, Spring): 215-246.
- Lara-Salcedo, L. M. (2016). ¿Y después de la guerra qué? Avatares en el tránsito a la vida civil de jóvenes desmovilizados de las FARC. *Universitas humanística*, (82), 49-73.
- Langer, A. (2005). *Horizontal Inequalities and Violent Group Mobilization in Côte d'Ivoire*. Oxford Development Studies. 33 (1): 25-45.
- Lederach, J. P. (1989). Elementos para la resolución de conflictos. *Cuadernos de No-violencia*, No. 1, México: Ed. SERPAJ.
- Lizarazo, S. (2020) *Sistema y experiencias educativas en las FARC - EP. Procesos de socialización de guerrilleros comunistas durante la guerra en Colombia*, pp. 2249-2275. https://www.researchgate.net/publication/340385865_Sistema_y_experiencias_educativas_en_las_FARC_-_EP_Procesos_de_socializacion_de_guerrilleros_comunistas_durante_la_guerra_en_Colombia

- Madrigal, A. (2020). *Universidad y educación para la paz: Experiencias internacionales y nacionales para una propuesta en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Magallón-Portolés, C. (2006). Y el derecho humano a la paz y la sociedad civil Una mirada desde las vidas de las mujeres. *Tiempo de paz*, ISSN 0212-8926, 80, 2006, 16-23.
- Mambrunovaalaguerra.wixsite.com. (2016). *Mambrú no va a la guerra este es otro cuento*. <https://mambrunovaalaguerra.wixsite.com/mambru>
- Mariezkurrena, D. (2018). *La historia oral como método de investigación histórica*. Gerónimo de Uztariz, ISSN 1133-651X, 23-24, 2008, pp. 227-233.
- Márquez, A. I. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, (21), 223–245. <http://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.13>
- Martínez, V., Comins, I. & París, S. (2009). *La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz*.
- Martínez, S., Pertuz, M. & Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Bogotá-Colombia. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf
- Matsumoto, M. (2016). Three strands of explanations on root causes of civil war in low-income and weak states in sub-Saharan Africa: Implications for education. *International Journal of Educational Development*. 49: 1-10.
- Medina-Gallego, C. (2010). *Farc-EP y ELN una historia política comparada (1958-2006)*. Departamento de Historia.
- Medrano, O., Ochoa, W., & Quiroga, L. (2015). *La educación en situaciones de conflicto armado y posconflicto: aprendizajes para Colombia a partir de los casos de Argentina, El Salvador, Guatemala y Sudáfrica*. Tesis de maestría. U Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3228/Medranootto2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mejía, M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (62).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>.
- Mejía, M. & Montaña, L. (2020). Informe de caracterización de alfabetizadores y alfabetizados del proyecto: sistematización de la experiencia sobre implementación del modelo educativo flexible a crecer para la vida, en 11 municipios de Cundinamarca. Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica-CLIC. *Revista Synergia Latina*, 43-53.
https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1820/GarciaSarmientoPerezGonzalez_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación Nacional - Colombia. (2021). *Modelos Educativos Flexibles*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/#:~:text=Los%20Modelos%20Educativos%20Flexibles%20son,en%20la%20oferta%20educativa%20tradicional>
- Ministerio de Educación Nacional - Colombia. (2018). *Material pedagógico*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Programa-Nacional-de-Alfabetizacion/Material-y-socializacion-del-Programa/354549:Material-pedagogico>
- Ministerio de Educación Nacional – Colombia. (2018). *Informes de rendición de cuentas del Plan Rural, 2018-2020*. Informe de rendición de cuentas de la implementación del Acuerdo de Paz. Noviembre 2016 – mayo 2018.
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_12.pdf/](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_12.pdf)
<http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/129/129>
- Ministerio de Educación Nacional - Colombia. (2017). *Decreto 892 de 2017*.
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20892%20DEL%2028%20DE%20MAYO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2016a). *Orientaciones Generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz*. ISBN: 978-958-785-023-9.

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2016b). *Desempeños de educación para la paz*. ISBN: 978-958-785-025-3.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Desempen%CC%83os%20Ca%CC%81tedra%20de%20la%20Paz.pdf

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2016c). *Secuencias didácticas de educación para la paz*. ISBN: 978-958-785-027-7.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Secuencias%20Did%3%A1cticas%20EDUPAZ.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016-2017). *Lineamientos generales y orientaciones para Educación de Persona jóvenes y adultos en Colombia*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/371724:Lineamientos-generales-y-orientaciones-para-la-educacion-formal-de-personas-jovenes-y-adultas-en-Colombia>

Ministerio de Educación Nacional – Colombia. (2015a). *Decreto 1038 de 2015*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

Ministerio de Educación Nacional - Colombia. (2015b). *Decreto 1075 de 2015*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>

Ministerio de Educación Nacional - Colombia. (2010). *Elaboración de los criterios de evaluación, selección e implementación de Modelo de Educación Flexible como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad* [Borrador].

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-233223_archivo_pdf_modelos_educativos.pdf

Misión de Observación electoral al servicio de la Democracia – MOE. (2016). *Resultados del Plebiscito para la refrendación del Acuerdo de Paz Gobierno – FARC*.

<https://www.datoselectorales.org/wp-content/uploads/2019/04/MOE-Resultados-Plebiscito-2016.pdf>

Misión para la Transformación del Campo. (2014). *Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo*.

<https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/mision-para-la-transformaciondel-campo-colombiano.aspx>

- Monclús, A. & Sabán, C. (1999). Análisis de la creación de la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 12 <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie12a06.htm>
- Moreira, A., Forero, M. & Parada, A. (2015). *Conflicto en Colombia: antecedentes históricos y actores. Dossier proceso de paz en Colombia*. Centro Barcelona para asuntos internacionales. https://www.cidob.org/publicaciones/documentacion/dossiers/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/conflicto_en_colombia_antecedentes_historicos_y_actores
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, (46)125-142. Universidad Libre (Bogotá)
- Mosquera Ortiz, F. J., & Sarmiento Vargas, J. L. (2015). Conflicto, postconflicto y experiencias en educación para la paz en Centroamérica.
- Muñoz, F. (2016). *La paz Imperfecta. Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada* (España). Madrid. <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Muñoz, J. & Meza A. (2004). Educación popular y educación para la paz en Colombia: herramientas para transformar el conflicto. *Revista Papeles*, (88) 75-83
- Narvárez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. Una mirada a la escuela nueva. *Educere*. (10). <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Niño, C., & Palma, D. (2018). Colombia undergoing mutation: from the concept of post-conflict to the pragmatism of the conflict. *JANUS .NET, e-journal of International Relations*, 9(2), 78-92.
- Nolan, P. (2009). From Conflict Society to Learning Society: Lessons from the Peace Process in Northern Ireland. *Peace Education in Conflict and Post-Conflict societies*, pp. 59-74. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Omoeva, C., Hatch, R., & Moussa, W. (2016). The Effects of Armed Conflict on Educational Attainment and Inequality. *Education Policy and Data Center*. 1825 Connecticut Avenue NW, Washington, D.C., USA.

- Organización de los Estado Americanos - OEA. (1999). *Educación para la paz en el hemisferio*.
<https://www.oas.org/csh/spanish/eppreunexpaportes235.asp>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (1999). *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia*.
http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm
- Ortega-Valencia, P., & Torres-Carrillo, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista colombiana de educación*, (61), 333-357.
- Ortiz, J. (2017). Las universidades que se piensan el posconflicto en el sur. *La Silla Vacía*.
<https://www.lasillavacia.com/historias/silla-nacional/las-universidades-que-se-piensan-el-posconflicto-en-el-sur>
- Ospina, H. F., Alvarado-Salgado, S. V., Runge-Peña, A. K., Jaime-Salas, J. R., Ospina-Alvarado, M. C., & Loaiza de la Pava, J. A. (2021). *Educación y pedagogías críticas, para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales*.
- Oviedo, C. & Rodríguez, W. (2004). *Sistematización de la experiencia programa educativo para la paz y la reconciliación nacional primera promoción de la sede Cali*. Tesis de grado para optar al título de Magister en Educación, énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario. Instituto de Educación y Pedagogía. Cali: Universidad del Valle.
- Palacios, J. (1986). *La cuestión escolar*. Barcelona, Editorial Lía.
- Palacio, M. (2020). *Encrucijadas en la formulación de un futuro para nosotros*. Documento de trabajo, Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades – Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades – UNAD.
- Pacheco-Arrieta, I. (2002) *Educación culpable, educación redentora. Evolución Legislativa de la Educación Superior en Colombia*. IESALC – UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Pècaut, Daniel. (2017). *En busca de la nación colombiana. Conversaciones con Alberto Valencia Gutiérrez*. Bogotá. Debate.
- Pedraza-Goyeneche, C. (2020). *Educación para la paz con perspectiva de género en la Colombia del siglo XXI: Diseño de una propuesta de formación integral, para la autonomía y empoderamiento de las mujeres y de las nuevas masculinidades*. Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos.

- Peñaranda, Daniel Ricardo (2015). *Guerra propia, guerra ajena. Conflictos armados y reconstrucción identitaria en los Andes colombianos*. El movimiento armado Quintín Lame. CNMH-IEPRI
- Pérez, M. (2013). De la experiencia de la guerra a una apuesta pedagógica para la Construcción de la paz. *Ponencia expuesta durante el I Congreso Internacional de la Asociación Mexicana de Ciencia Política (AMECIP)*, agosto 26 - 28 de 2013. Guanajuato. (Sin publicar). Estos textos retratan el proceso del pregrado de Estudios Políticos de la Univalle.
- Poveda, M & Silva A. (2009). *La construcción discursiva de un genocidio en Colombia: una aproximación a la versión de las Fuerzas Militares en el caso de la Unión Patriótica*. Campos / Vol. 1, N.º 2 / Julio-Diciembre/ Bogotá, D. C. /Universidad Santo Tomás / pp. 279-298. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/campos/article/view/2701>
- Poppema, M. (2009). Guatemala, the Peace Accords and education: a post-conflict struggle for equal opportunities, cultural recognition and participation in education. *Globalisation, Societies and Education*, 7(4), 383-408.
- Presidencia de la República, Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Tomo X: Zonas veredales, dejación de armas y tránsito a la legalidad de las FARC-EP y la construcción de paz*. Biblioteca del proceso de paz con las FARC-EP. Bogotá.
- Presidencia de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia* [Const.]. 2da Ed. Legis
- Programa Colombiano de Formación para la Reintegración. (2011). *Fundamentos Filosóficos y Sociológicos - Fundamentos del Modelo de Formación para la Reintegración*. https://www.reincorporacion.gov.co/es/lareintegracion/Educacion/agencia_lagran_colombia/G_COLOMBIA_files/_images/PROFESORES/FUNDAMENTOS%20DEL%20MODELO.pdf
- Programa Colombiano de Formación para la Reintegración. (2011). *Implementación del Modelo de Formación para la Reintegración*. https://www.reincorporacion.gov.co/es/lareintegracion/Educacion/agencia_lagran_c

[olombia/G_COLOMBIA_files/_images/PROFESORES/IMPLEMENTACION%20DEL%20MODELO.pdf](#)

Programa Colombiano de Formación para la Reintegración. (2011). *Fundamentos curriculares del Modelo.*

https://www.reincorporacion.gov.co/es/lareintegracion/Educacion/agencia_lagran_colombia/G_COLOMBIA_files/_images/PROFESORES/FUNDAMENTOS%20CURRICULARES.pdf

Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello. Bogotá.

Quintero, M., Sánchez, K., Espitia, J., Mateus, A., Malaver, C., & Cortés R. (2015). *Pedagogía de las Emociones para la Paz*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Educación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes. <https://www.eafit.edu.co/centro-integridad/guias-docentes/SiteAssets/El%20Maestro%20Ignorante.pdf>

Revista Semana. (1995). *Recuerdos del EME*. [RECUERDOS DEL EME \(semana.com\)](#)

Revista Semana. (2018). *El abecedario guerrillero, el origen del mundo y cómo tomarse un pueblo: los manuales de las FARC*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/los-manuales-y-las-cartillas-de-las-farc-informe-genesis/582715>.

Revista Semana. (2017, August 7). *El 60 % de las Farc quiere formarse en agricultura*. Bogotá. <http://www.semana.com/educacion/articulo/farc-en-que-se-quieren-formar-los-exguerrilleros-de-las-farc/531826>

- Ríos, R. (2012). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. *Primera mitad del siglo XIX. Historia y Sociedad*. 24, pp. 79-107. <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n24/n24a03.pdf>
- Roa, N. (2018). Prácticas universitarias para la construcción de una cultura de paz en el posacuerdo en Colombia. Hernández Andrade, E. (ed) *Educación para la Paz y procesos de paz*. Bogotá: Ediciones Unisalle, pp.73-92.
- Rodríguez-Demorizi, E. (1975). *Maestros ambulantes. (José Martí, F.C. Billini y José Joaquín Pérez)*. Repositorio institucional RI-UNPHU. <https://repositorio.unphu.edu.do/handle/123456789/138>
- Rouvinski, Vladimir. (2009). A farewell to Arms: The challenge of studying politics by former rebels in Colombia. *Ipsu Japanese Research Series* v.42 fasc.1, pp. 349 – 372.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. Salomon & Nevo (Eds.), *Peace education: The concepts, principles, and practices around the world* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Samacá, G. (2016). Versos de amores que matan los odios malditos del yanqui opresor: música insurgente y discurso político de las FARC-EP. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 44(2) pp. 227-259.
- Sánchez-Corrales, N. (2018). *Cartografías en acción de la educación para la paz*. Uniandes
- Sandoval, E. A., & Capera, J. J. (2021). El postconflicto en Colombia: una mirada desde la perspectiva de paces en los territorios. *Rutas de formación: Prácticas y Experiencias*, (10), 97–106. <https://doi.org/10.24236/24631388.n.2020.3359>
- Santos, B. D. (2003). *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*.
- Santos, J. (2010). *Discurso de posesión de la presidencia de la república de Colombia*. Bogotá.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'integration?* París: Gallimard.
- Segura, C. (2000). *Programa educativo para la paz y la reconciliación nacional: papel de la Universidad Pedagógica Nacional 1991-1996, 1 fase*. (tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional.

- Sierra-Pardo, C. P., Castro-Vergara, M. C., Luna-García, J. E., Fresneda-Ortíz, D. A., & Muñoz-Garzón, A. M. (2021). La reincorporación en clave del fortalecimiento de capacidades territoriales para la construcción de paz: una mirada desde la academia. *Revista Controversia*, (217), 89-119. <https://doi.org/10.54118/controver.vi217.1237>.
- Suárez, J. E. (2021). La experiencia “Alfabeticémonos: erradicar el analfabetismo es nuestra consigna”: El proyecto educomunicativo de la guerrilla de las FARC enseñanza de la lectoescritura en el año 2011. Tesis pregrado en Comunicación Social, Bogotá.
- Suárez, J. & Vargas, M. V. (2022). La educación en las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo -FARC-EP-: El proyecto educativo desde el ideario fariano. *Una aproximación filosófica al proceso de paz en Colombia*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia.
- Thee M. (1983). Scope and Priorities in Peace Research. *Bulletin of Peace Proposals*. 14(2):203-208. doi:[10.1177/096701068301400216](https://doi.org/10.1177/096701068301400216)
- Toro & Boff. (2009). *Saber cuidar: el nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación*. Bogotá y Petrópolis. <https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/informacion-adicional/descargas/sabercuidar.pdf>
- Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y saberes*, (30), 19-32.
- Tuvilla-Rayó, J. (1994). La escuela: instrumento de paz y solidaridad. *Seminario Permanente "Educación para la paz y los Derechos Humanos" de Alhama de Almería ejemplo de experiencia innovadora*.
- Torres, M. (2018). Educación para la paz: práctica de formación integral de cara a procesos de paz. Hernández Andrade, E. (ed) *Educación para la Paz y procesos de paz*. Bogotá: Ediciones Unisalle, pp.73-92.
- Tribó, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (21), 73-88.

- Universidad Nacional de Colombia - UNAL. (2017). *Caracterización comunidad FARC-EP: Resultados Generales*. <http://unradio.unal.edu.co/nc/detalle/cat/un-analisis/article/censo-socioeconomico-de-las-farc.html>
- Uribe, J. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en Ciencias Sociales. *La investigación en Ciencias Sociales*. Universidad Piloto de Colombia.
- Valencia, J. O. (2015). La educación como pilar del posconflicto. *Revista Academia Libre*, 12(12), 11–17.
- Villarraga, Á. (2015). *Biblioteca de la paz 1980-2013: Los procesos de paz en Colombia, 1982 - 2014*. Fundación Cultura Democrática.
- Villarraga, Á. (2013). *Experiencias históricas recientes de reintegración de excombatientes en Colombia*. *Colombia Internacional* 77, 107-140.
- Villarraga, Á. & Plazas, N. (1996). *Para reconstruir los sueños, una historia del EPL*. Bogotá: Fundación Progresar.
- Villamizar, D. (2017). Capítulo V: La guerrilla urbana. En: Villamizar, Darío. *Las guerrillas en Colombia. Una historia desde los orígenes hasta los confines*. Pp. 337-418. Bogota: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Villamizar, D. (1995). *Aquel 19 será*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Vargas Barón, E y Bernal, H. (eds.) (2005). *From Bullets to Blackboards: Education for Peace in Latin America and Asia*. Washington D.C. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Vargas-Galindo, M. V. & Suárez, J. (2022). La educación como acción colectiva: un recorrido histórico por el proyecto educativo desde el ideario fariano. *Una aproximación filosófica al proceso de paz en Colombia*. <https://quillangoeditores.com/una-aproximacion-filosofica-al-proceso-de-paz-en-colombia/>
- Vargas-Galindo, M. V. (2019b). La educación como factor de reintegración y cohesión social: lecciones y aprendizajes desde la experiencia de la UNAD en el marco del posconflicto, en Colombia, presentada en la Universidad Nacional Autónoma de México, en el 5to. *Coloquio Internacional de Psicología Social Comunitaria en Nuestra América. Desafíos para la Psicología Social Comunitaria y los Pueblos Originarios en el Siglo XXI*.

- Vargas-Galindo, M. V. (2019a). La educación emancipada como factor de reintegración y cohesión social: una experiencia en el marco del posconflicto en Colombia. A. Manso (ed.), *Simposio: Alfabetización y educación de jóvenes y adultos, atendiendo a la diversidad sociocultural y económica de cada país*. La Habana, Cuba. https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/33Viviana%20Vargas_LA%20EDUCACION%20EMANCIPADA%20COMO%20FACTOR%20DE%20REINTEGRACION%20Y%20COHESION%20SOCIAL%20UNIVERSIDAD%20NACIONAL%20ABIERTA%20Y%20A%20DISTANCIA%20Y%20FUNDACION%20COLOMBIANA%20DE%20EXCOMBATIENTES%20Y%20PROMOTORES%20DE%20PAZ.pdf
- Vargas-Galindo, M. V., Garzón-Beltrán, L. Y. & Calderón-García, J. G. (2016). Nunca es demasiado tarde. *Agencia para la Reincorporación y Normalización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia y Fundación Colombiana de Excombatientes y promotores de paz*. Editorial UNAD.
- Vargas, M., Isaza, S. & Calderón, J. [Comp.]. (2018). Cancharinas, magia, fútbol y pócimas de amor. Relatos de esperanza. *Agencia para la Reincorporación y Normalización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia y Fundación Colombiana de Excombatientes y promotores de paz*. Editorial UNAD.
- Villarraga-Sarmiento, Á. (2013). Experiencias históricas recientes de reintegración de excombatientes en Colombia. *Colombia Internacional*. 77, 107-140.
- Weyer, G. (1988). *Écoles non-violentes*. Badaya, Bernadette y otros, Madrid, 1973, *No-violencia y escuela*, Escuela Española, Madrid, 1985.

ANEXOS

Anexo 1 - Formato Encuesta de percepción para excombatientes respecto de la implementación de los acuerdos suscritos entre el gobierno nacional y las FARC - EP

La construcción de una paz estable y duradera parte de un acuerdo de voluntades que va más allá de la firma del documento con que se oficializó el proceso de paz; el acuerdo final es la sumatoria de una serie de acuerdos que contemplan varios tópicos, entre ellos, el enfoque de género y la educación como pilares fundamentales en el proceso de reincorporación a la vida civil de las y los excombatientes.

El presente instrumento pretende conocer su percepción acerca del cumplimiento por parte del Gobierno Nacional en algunos de los tópicos descritos.

Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados en la presente encuesta se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO

NO ACEPTO

La encuesta se divide en cuatro partes:

- I) Caracterización de la población
- II) Percepción general de la implementación
- III) Percepción acerca del enfoque de género
- IV) Percepción acerca de la implementación de los procesos educativos contemplados en el acuerdo final.

ENCUESTA

I) Caracterización de la población

Sexo	Mujer	Hombre
Edad		
Lugar de nacimiento		
Orientación Sexual (Heterosexual, Homosexual, bisexual, otro)		
Estado civil		
Grado de Escolaridad		
Años de pertenencia a las FARC-EP		
Último Rango en las FARC-EP		
Grupo étnico (indígenas, afrodescendientes, otro)		

ETCR³⁵	
Tuvo Experiencia laboral antes de su ingreso a las FARC-EP	

II) **Percepción general de la implementación:** El acuerdo contempla varios factores que resultan indisolubles, por favor indique su percepción acerca de las siguientes consideraciones:

ITEM	PREGUNTA	MUY INSATISFECHO	INSATISFECHO	NEUTRAL	SATISFECHO	MUY SATISFECHO
1	Las acciones adelantadas para cerrar las brechas entre el campo y la ciudad					
2	Las mejoras en condiciones de vida de la población rural colombiana					
3	Los esfuerzos para la integración de las regiones colombianas					
4	Las acciones para reducción de la pobreza					
5	El disfrute actual de los derechos ciudadanos					
6	Las garantías de participación en política por fuera de los partidos tradicionales					
7	Las condiciones para la reincorporación de las FARC-EP a la vida civil, en lo económico, lo social y lo político					
8	Las condiciones de compromiso de las FARC-EP con la convivencia pacífica y la no repetición de acciones violentas					
9	Las condiciones de compromiso del gobierno colombiano con la convivencia pacífica y la no repetición de acciones violentas					
10	La garantías del gobierno colombiano para el ejercicio de los defensores de derechos humanos					
11	Las garantías para la manifestación de los movimientos sociales y políticos en Colombia					
12	Las acciones desarrolladas por el gobierno para evitar que el paramilitarismo y organizaciones criminales amenacen la implementación de los acuerdos					
13	Los cambios en la visión del gobierno sobre el problema de las drogas ilícitas, los cultivos de uso ilícito y el fenómeno del consumo					
14	La forma como el gobierno colombiano ha resarcido a las víctimas del conflicto político, social y armado en Colombia					

³⁵ Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación, antes Zonas Veredales de Capacitación y Normalización.

15	La forma como las FARC-EP han resarcido a las víctimas del conflicto político, social y armado en Colombia					
16	La forma como el gobierno ha contribuido al esclarecimiento de la verdad de lo ocurrido durante el desarrollo del conflicto político, social y armado en Colombia					
17	La forma como las FARC-EP han contribuido al esclarecimiento de la verdad de lo ocurrido durante el desarrollo del conflicto político, social y armado en Colombia					
18	La forma como la Jurisdicción Especial para la Paz ha contribuido al esclarecimiento de la verdad de lo ocurrido durante el desarrollo del conflicto político, social y armado en Colombia					
19	La forma como la “Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la implementación del Acuerdo Final” ha hecho seguimiento a los componentes del Acuerdo y verificado su cumplimiento					
20	La forma como la comunidad internacional ha garantizado la implementación del Acuerdo Final					

III) **Percepción acerca del enfoque de género:** En el marco de la implementación de los acuerdos de paz suscritos con las FARC - EP la perspectiva de género se constituyó como un eje transversal que permitirá materializar la inclusión social y el respeto a la diferencia en el proceso de reincorporación a la vida civil, desde su percepción personal de respuesta a las siguientes consideraciones:

ITEM	PREGUNTA	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Relativamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Hombres, mujeres, homosexuales, heterosexuales y personas con identidad diversa en Colombia, podrán participar y beneficiarse sin discriminaciones y en igualdad de condiciones en el desarrollo de los programas de construcción de la paz					
Justifique la respuesta						
2	Las mujeres en Colombia, estarán en igualdad de condiciones con los hombres para la explotación y el desarrollo del campo					
Justifique la respuesta						
3	Tendrán las mujeres en Colombia, mayor autonomía económica y posibilidades de organización					

Justifique la respuesta						
4	Podrán participar las mujeres defensoras de derechos humanos en política y el acceso a elección popular en Colombia					
Justifique la respuesta						
5	Se fortalecerán en Colombia, las organizaciones y movimientos sociales de mujeres, jóvenes y población LGTBI.					
Justifique la respuesta						
6	Se incorporarán las mujeres a los procesos de sustitución voluntaria de cultivos ilícitos					
Justifique la respuesta						
7	Disminuirá la violencia sexual contra las mujeres y miembros de la comunidad LGTBI en Colombia					
Justifique la respuesta						
8	Hombres, mujeres, homosexuales, heterosexuales y personas con identidad diversa tendrán las mismas posibilidades de acceso a la educación básica y media y a la educación superior					
Justifique la respuesta						

IV) **Percepción acerca de la implementación de los procesos educativos contemplados en el acuerdo final:** La educación se considera como una de las fases más relevantes en el proceso de reincorporación, está contemplada en los planes Nacionales para la reforma rural integral, que promovería el desarrollo social a partir de varios pilares, el de la educación rural es uno de los compromisos adquiridos en marco del acuerdo de paz suscrito entre el Gobierno nacional y las FARC-EP, a partir de este contexto, cuál es su percepción acerca de las siguientes consideraciones:

ITEM	PREGUNTA	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Relativamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Existe acceso a la educación preescolar, básica y media en los ETCR					
2	Existe posibilidad de permanencia y continuidad en la educación preescolar, básica y media en los ETCR.					

3	Los modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, aplicados hasta el momento se adaptan a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial.					
4	La cobertura en educación preescolar básica y media en los ETCR es suficiente para toda la comunidad.					
5	El acceso a textos, útiles y material didáctico en los ETCR es suficiente para la comunidad.					
6	El acceso a las tecnologías de la información son óptimas para el desarrollo de los procesos académicos.					
7	Hay promoción de actividades culturales y recreativas que refuerzan los procesos educativos.					
8	Lo ETCR cuentan con una infraestructura idónea para que las y los estudiantes puedan tomar las clases de manera adecuada.					
9	Existe oferta de educación técnica, tecnológica y profesional para la comunidad que habita las zonas.					
10	La oferta educativa en todos los niveles responde a las necesidades de los habitantes de las zonas.					
11	Existe oferta de formación profesional dirigida a mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas					
12	Los procesos educativos implementados en los ETCR han mejorado la calidad de vida de la comunidad					
13	Existe fortalecimiento y promoción de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etc.					
14	Se ha materializado la gratuidad en la educación preescolar, básica y media en los ETCR.					

Anexo 2- Análisis estadístico encuesta de percepción³⁶

Se procesaron las catorce preguntas inicialmente desarrolladas en escala Likert, el procesamiento en el programa R arrojó los siguientes resultados, tomando un total de 101 encuestas seleccionadas, en este caso se desarrolló descarte de encuestas que no se respondieron y en las que alguna de sus respuestas, no se registra respuesta, descartando 34 encuestas, se aclara que en el caso del análisis multivariado solo se descartaron las encuestas que ninguna de sus respuestas fue diligenciada, se obtiene un valor de coeficiente Alfa de Cronbach para el instrumento 0.79, con las respectivas simulaciones de descarte de ítems.

Tabla 1. Simulación de descarte

alpha.curve			
	N.Item	Alpha.Max	Removed.Item
1	2	0.8172357	P9
2	3	0.8537345	P8
3	4	0.8528410	P6
4	5	0.8595583	P7
5	6	0.8669913	P10
6	7	0.8646353	P4
7	8	0.8508103	P2
8	9	0.8342888	P1
9	10	0.8251036	P14
10	11	0.8199354	P12
11	12	0.8094155	P3
12	13	0.7997714	P5
13	14	0.7900228	--

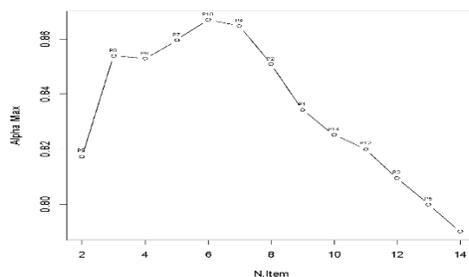


Gráfico 1. Simulación de descarte (Tomado de Deaza, 2019)

³⁶ Deaza, D., Jiménez, W., López, D. & Vargas, M. (2022) *Análisis estadístico encuesta de percepción de excombatientes*.

La población encuestada fue un total de 134 excombatientes de las FARC-EP, ubicados en Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) en proceso de formación en alfabetización y educación básica y media con el programa de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, en el marco de un convenio con el Consejo Noruego para Refugiados NRC a través de la estrategia *Arando la Educación*, la aplicación de este instrumento se desarrolló entre los meses de mayo y agosto de 2018

El muestreo realizado buscó responder al criterio de representatividad desde el muestreo por cuotas “el investigador toma individuos de la población de forma que los distintos segmentos estén representados” (Barreto y Rincón: 2013. 39), y abordar de manera transversal algunos elementos comunes relativos a momento, lugar y contexto para la selección de los individuos objeto de estudio, para este caso se tuvo en cuenta que los individuos fueran adultos, que estuvieran formalmente matriculados en los ciclos lectivos integrados CLEI, que hiciera parte de la población en proceso de reincorporación ubicado en ETCR³⁷

Ítem 1, pregunta: Existe acceso a la educación preescolar, básica y media en los ETCR

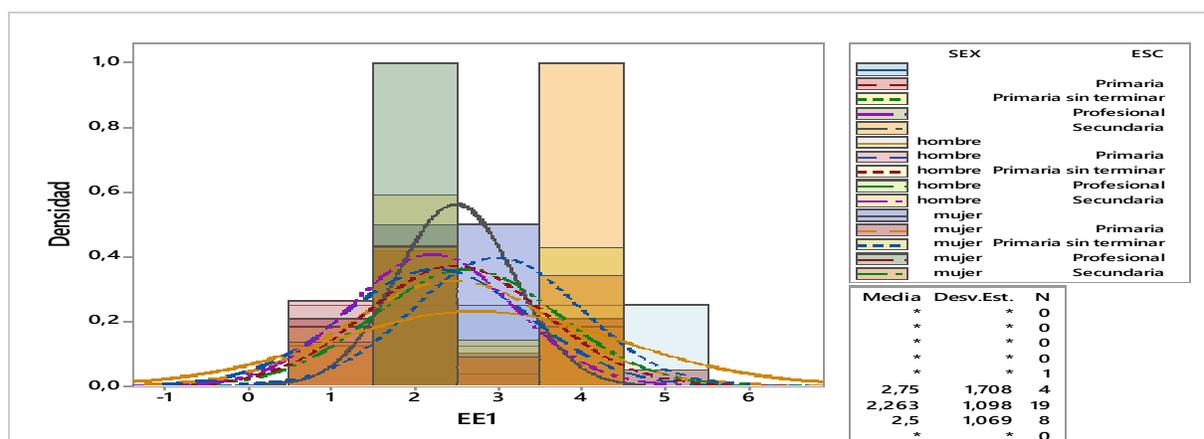


Gráfico 1: histograma normalizado se evidencia la distribución de frecuencias de los entrevistados a la pregunta: **Existe acceso a la educación preescolar, básica y media en los ETCR. Fuente: Elaboración propia**

De acuerdo al histograma normalizado 1, se evidencia la distribución de frecuencias de los entrevistados a la pregunta 1, teniendo en cuenta que la barra de frecuencia 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y la barra de frecuencia 5 corresponde a totalmente de acuerdo, se refleja que los encuestados hombres, sin definir nivel de escolaridad o nivel de escolaridad primaria se encuentran totalmente de acuerdo, en cambio los que se encuentran totalmente en desacuerdo son mujeres y hombres con nivel de escolaridad alto.

En el total de los datos hay una distribución uniforme para estar acuerdo y en desacuerdo, mostrando la curva normal una inclinación hacia estar en desacuerdo, resaltando que tienen nivel

³⁷ Según el decreto 1274 del 28 de julio de 2017. Tienen como objetivo capacitar a los miembros de las FARC-EP en su reincorporación, y también integrar en este proceso a miembros de las comunidades aledañas.

de escolaridad alto, por lo cual es posible suponer que según el grado de escolaridad hay una tendencia a responder de manera positiva o negativa a la respuesta, mayor grado de escolaridad desacuerdo, menor grado de escolaridad de acuerdo.

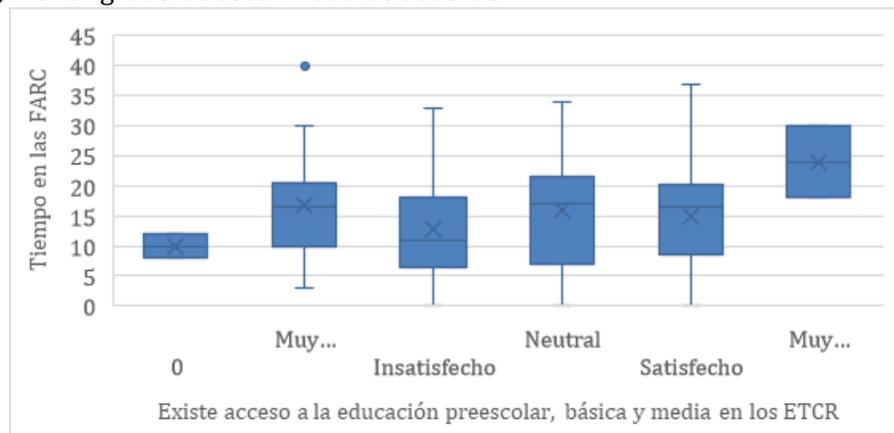


Gráfico: 2. Diagrama de cajas Simple de Tiempo en las FARC por Existe acceso a la educación preescolar, básica y media en los ETCR. Fuente: Elaboración propia. (2022)

El Diagrama de caja y bigotes (box and whisker plot), se fundamenta en el análisis de la simetría-asimetría de la caja con respecto a la línea horizontal que representa la mediana y las líneas verticales en los extremos, así como los puntos fundamentales dados por los cuartiles, rango intercuartílico, puntos atípicos (outliers) y comparaciones entre las cajas. Richard., Boddy (2009). *Statistical Methods in Practice: for Scientists and Technologists*. John Wiley & Sons. ISBN 978-0-470-74664-6

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos realizar el análisis del Diagrama de cajas de **Tiempo en las FARC por Existe acceso a la educación preescolar, básica y media en los ETCR**, las cajas en el diagrama muestran unos cambios importantes con respecto a *no respondió, muy insatisfecho, satisfecho, neutral, satisfecho, muy satisfecho*.

De lo anterior podemos inferir información relevante para la investigación, que se percibe simetría en los encuestados que no opinaron y en los que se encuentran muy satisfechos. En los demás casos hay asimetría donde se evidencia la dispersión de los datos, esto denota entonces, entre otros resultados, que en el caso de los encuestados muy insatisfechos, neutral y satisfechos, la mediana se encuentra más cerca del cuartil 3, se considera que en muy insatisfechos hay un valor atípico que se encuentra a los 40 años de tiempo en las FARC, lo que nos permite inferir que quienes llevan más tiempo en la organización son mucho más optimistas a los ejercicios de reincorporación, por ejemplo a mayor rango de permanencia en las FARC la distribución de los datos tiene un mayor rango de satisfacción, el rango de personas que no respondieron a la pregunta tiene prevalencia en un menor tiempo de pertenecer a las FARC.

Ítem 2, pregunta: ¿Existe posibilidad de permanencia y continuidad en la educación preescolar, básica y media en los ETCR?

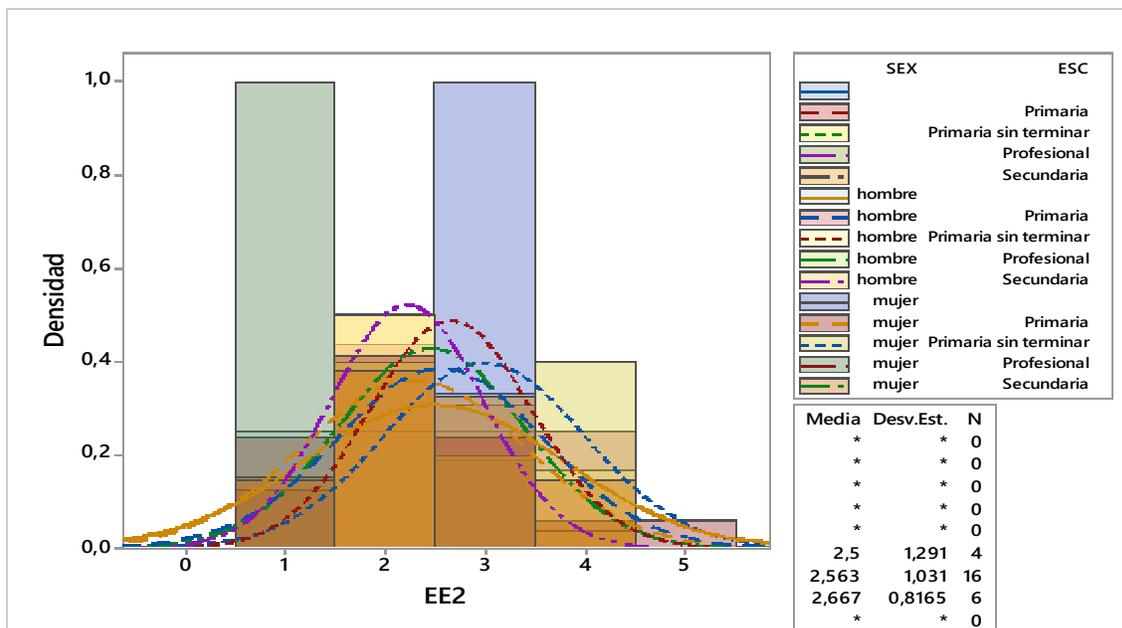


Gráfico 3: histograma normalizado pregunta Existe posibilidad de permanencia y continuidad en la educación preescolar, básica y media en los ETCR. Fuente: Elaboración propia 2022.

En este histograma normalizado se evidencia la distribución de frecuencias de los entrevistados a la pregunta: *Existe posibilidad de permanencia y continuidad en la educación preescolar, básica y media en los ETCR*, teniendo en cuenta que la barra de frecuencia 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y la barra de frecuencia 5 corresponde a totalmente de acuerdo. Se puede concluir que los profesionales y algunos con nivel de secundaria sin distinción de género se encuentran totalmente en desacuerdo con esta pregunta, en cambio los hombres con nivel de escolaridad primaria se encuentran totalmente de acuerdo.

El histograma muestra como la tendencia a esta pregunta se encuentra con sesgo hacia el desacuerdo relacionándose nuevamente el nivel de escolaridad, con estar de acuerdo o en desacuerdo con las garantías de permanencia y continuidad del proceso educativo en los ETCR, vale la pena mencionar que en el marco de la aplicación de la encuesta varios de los miembros tuvieron que reubicarse entre los ETCR por temas de seguridad.

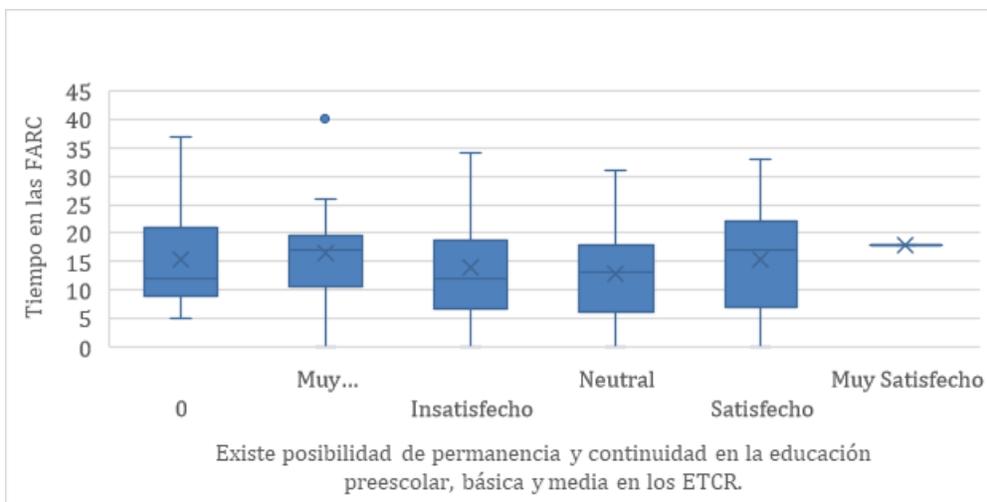


Gráfico 4: Diagrama de cajas Simple de Tiempo en las FARC por Existe posibilidad de permanencia y continuidad en la educación preescolar, básica y media en los ETCR. Fuente: Elaboración propia (2022)

Las cajas en el diagrama muestran unos cambios importantes con respecto a *no respondió, muy insatisfecho, satisfecho, neutral, satisfecho, muy satisfecho*. De lo anterior podemos inferir información relevante como, los muy satisfechos se encuentran uniformemente distribuidos, siendo la mediana, el valor máximo y mínimo el mismo, mostrando una permanencia de aproximadamente 19 años en las FARC. Se considera que en muy insatisfechos hay un valor atípico que se encuentra a los 40 años de tiempo en las FARC.

Se pueden evidenciar además que por ejemplo a mayor rango de permanencia en las FARC la distribución de los datos tiene un mayor rango de satisfacción, el rango de personas que no respondieron a la pregunta tiene prevalencia en tener entre 10 y 20 años en las FARC.

3. Item 3, pregunta: ¿Los modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, aplicados hasta el momento se adaptan a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial?

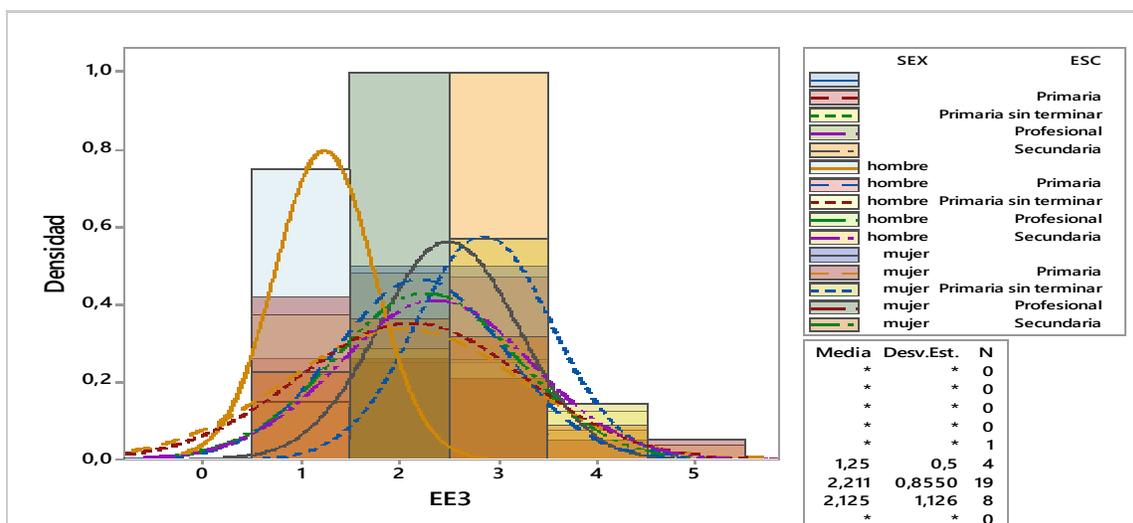


Gráfico 6: Histograma normalizado de distribución de frecuencias de los entrevistados a la pregunta 3. Fuente: Elaboración propia (2022)

Si bien desde el resultado general del análisis de data se evidencia una importancia equitativa entre la validez de las preguntas, este item reviste especial interés de cara a los objetivos que abordamos en la presente investigación, en el gráfico XX, se muestra la distribución de frecuencias de los entrevistados a la pregunta 3, ¿Los modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, aplicados hasta el momento se adaptan a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial?, teniendo en cuenta que la barra de frecuencia 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y la barra de frecuencia 5 corresponde a totalmente de acuerdo. Se puede concluir que los hombres sin definir grado de escolaridad manifiestan estar totalmente desacuerdo con esta pregunta, en cambio los encuestados con nivel de escolaridad primaria sin definición de género, manifiestan estar en total de acuerdo con la pregunta.

La gráfica muestra una igualdad entre los encuestados que se encuentran de acuerdo y relativamente de acuerdo con la pregunta, por lo que es posible concluir que los modelos de flexibilidad aplicados han evidenciado un impacto favorable en la comunidad, vale la pena mencionar que el análisis de esta pregunta reviste un escenario de reto toda vez que la totalidad de los entrevistados eran, en el momento de aplicar el instrumento encuesta, beneficiarios de la implementación de MEF en territorio.

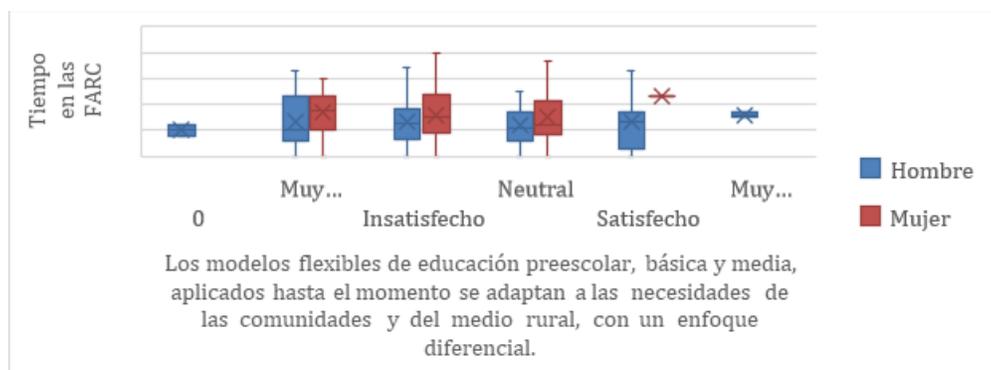


Gráfico 7: Diagrama de cajas Agrupado de Tiempo en las FARC por pregunta 3. Fuente: Elaboración propia (2022)

En este diagrama de cajas se diferencia claramente el género de los entrevistados en cada caso, por lo que podemos concluir que, los que no respondieron son hombres, que llevan relativamente poco tiempo en las FARC y se encuentran muy agrupados, no se destacan datos atípicos, de igual manera los que respondieron muy satisfechos son hombres que se encuentran distribuidos uniformemente, resaltando que estos llevan un poco más de tiempo en las FARC que los que no respondieron.

La mayor cantidad de encuestados que son neutrales son mujeres que llevan hasta 10 años en las FARC, cuyos datos se muestran dispersos, es importante resaltar que la mediana es igual en los hombres que respondieron neutral y las mujeres que respondieron neutral. Sin embargo, en este caso la tendencia muestra que mujeres neutras tienen mas tiempo de permanencia en las FARC que los hombres neutros. Por último, vale la pena resaltar que, en el caso de las mujeres satisfechas están distribuidas de forma uniforme con respecto al tiempo de permanencia en las FARC, la mediana y la media son iguales. Los hombres satisfechos están distribuidos de modo que hay mayor dispersión.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos realizar el análisis del **Diagrama de cajas de tiempo en las Farc por Los modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, aplicados hasta el momento se adaptan a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial**, donde se diferencia el género de los entrevistados en cada caso, de lo anterior se puede concluir que, los que no respondieron son hombres, que llevan relativamente poco tiempo en las FARC y se encuentran muy agrupados, no se destacan datos atípicos, de igual manera los que respondieron muy satisfechos son hombres que se encuentran distribuidos uniformemente, resaltando que estos llevan un poco más de tiempo en las FARC que los que no respondieron.

La mayor cantidad de encuestados que son neutrales son mujeres que llevan hasta 10 años en las FARC, sin embargo, en este caso la tendencia muestra que mujeres neutras tienen más tiempo de permanencia en las FARC que los hombres neutros. Un caso análogo sucede en hombres y mujeres insatisfechos.

Ítem 4, pregunta: ¿La cobertura en educación preescolar básica y media en los ETCR es suficiente para toda la comunidad?

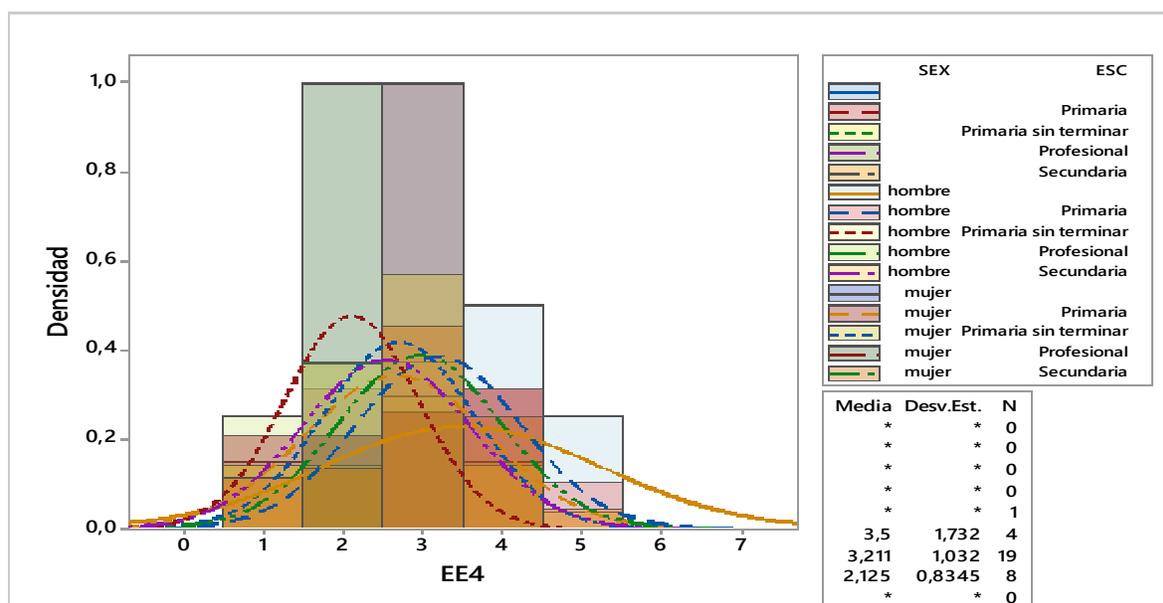


Gráfico 8: Histograma normalizado pregunta 4. Fuente: Elaboración propia

En este histograma normalizado se muestra la distribución de frecuencias de los entrevistados a la pregunta: **La cobertura en educación preescolar básica y media en los ETCR es suficiente para toda la comunidad**, teniendo en cuenta que la barra de frecuencia 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y la barra de frecuencia 5 corresponde a totalmente de acuerdo, se puede evidenciar que los hombres que no han terminado primaria, se encuentran en total desacuerdo con esta pregunta, por el contrario los hombres que no identifican su nivel de escolaridad se encuentran totalmente de acuerdo.

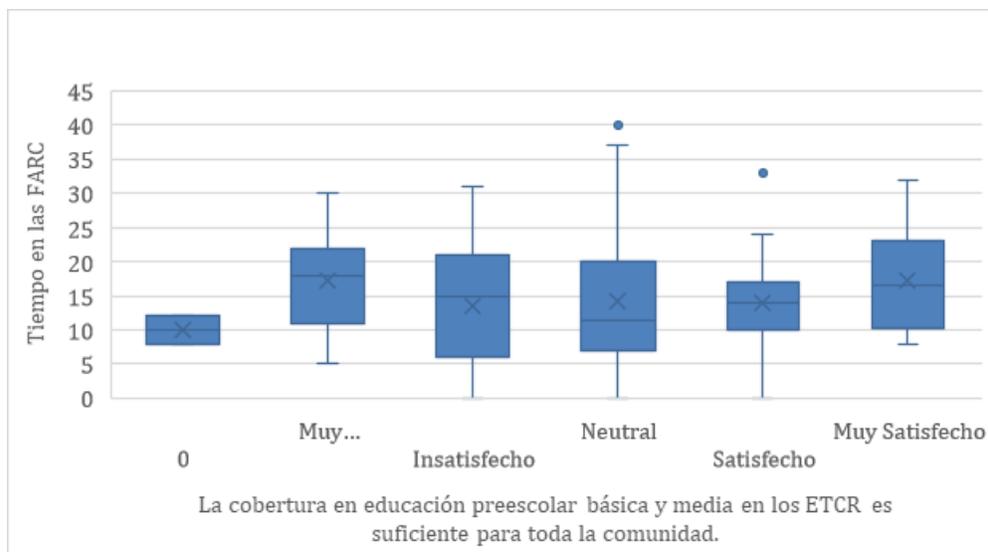


Gráfico 9: Diagrama de cajas Simple de Tiempo en las FARC por La cobertura en educación preescolar básica y media en los ETCR es suficiente para toda la comunidad. Fuente: Elaboración propia. (2022)

El diagrama de cajas permite deducir que los hombres se encuentran sesgados para responder a esta pregunta, la mayor cantidad de personas encuestadas se encuentran en desacuerdo y relativamente de acuerdo, reflejándose un mayor sesgo hacia el desacuerdo en mujeres con un mayor grado de escolaridad, con esta información se puede concluir que la comunidad en general considera que la cobertura en educación en los diferentes niveles no es suficiente para sus necesidades y las de las comunidades aledañas.

El análisis del **Diagrama de cajas de tiempo en las Farc por La cobertura en educación preescolar básica y media en los ETCR es suficiente para toda la comunidad**, donde se diferencia el género de los entrevistados en cada caso, de lo anterior se puede concluir que, los que no respondieron son hombres, que llevan aproximadamente entre 8 y 12 años en las FARC y se encuentran muy agrupados, no se destacan datos atípicos.

La mayor cantidad de mujeres encuestadas que son neutrales llevan hasta 21 años en las FARC, tienen un aspecto simétrico, se considera que en los hombres neutrales hay un valor atípico que se encuentra cercano a los 35 años de tiempo en las FARC.

ítem 5, pregunta: ¿El acceso a textos, útiles y material didáctico en los ETCR es suficiente para la comunidad?

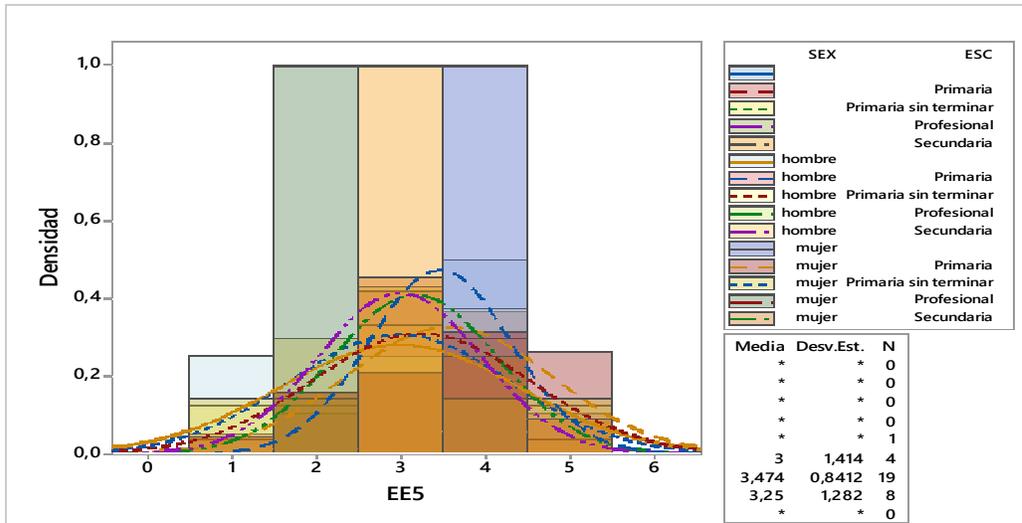


Gráfico 10: Histograma normalizado de distribución de frecuencias

En este histograma normalizado se refleja la distribución de frecuencias de los entrevistados a la pregunta: **¿El acceso a textos, útiles y material didáctico en los ETCR es suficiente para la comunidad?** Teniendo en cuenta que la barra de frecuencia 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y la barra de frecuencia 5 corresponde a totalmente de acuerdo. Por lo cual es posible evidenciar que las mujeres que no han terminado primaria consideran que los útiles y material didáctico no es suficiente para lo comunidad, lo que posiblemente puede reflejar relación con los mínimos requeridos para los primeros ciclos, en cambio las mujeres que terminaron primaria están totalmente de acuerdo con que el material didáctico es suficiente. Estos resultados se pueden reflejar una posible relación entre ser mujer, haber terminado o no la primaria y la percepción de suficiencia o no del material didáctico en los ETCR, además la respuesta a esta pregunta muestra una homogeneidad en el rango de las entrevistados que se encuentran en desacuerdo, parcialmente de acuerdo y de acuerdo, reflejando la curva normal un sesgo hacia estar en desacuerdo.

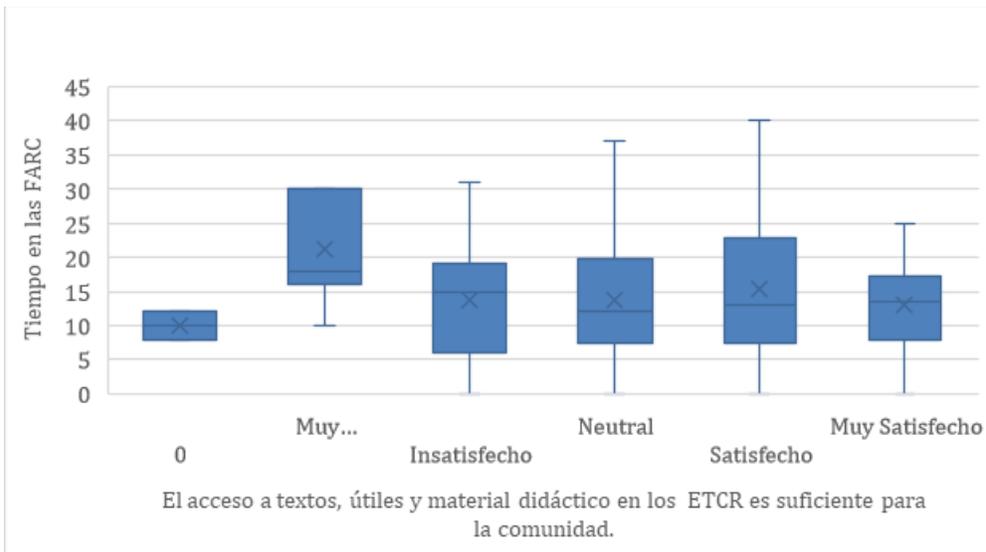


Diagrama 11: Diagrama de cajas Simple de Tiempo en las FARC por El acceso a textos, útiles y material didáctico en los ETCR es suficiente para la comunidad.

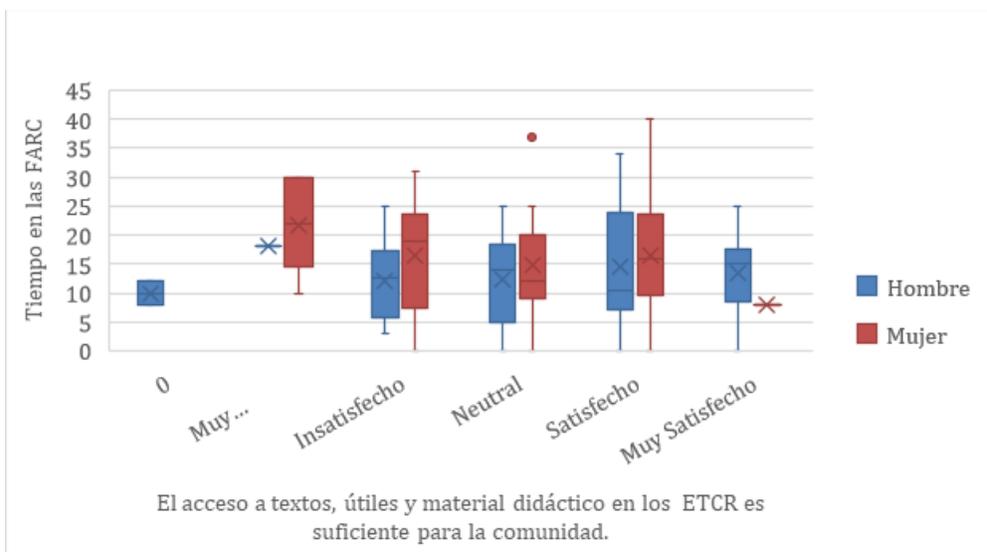


Gráfico 12: Diagrama de cajas Agrupado de Tiempo en las FARC por El acceso a textos, útiles y material didáctico en los ETCR es suficiente para la comunidad. por Sexo

Teniendo en cuenta lo anterior podemos realizar el análisis del **Diagrama de cajas de tiempo en las Farc por El acceso a textos, útiles y material didáctico en los ETCR es suficiente para la comunidad**. Donde se diferencia el género de los entrevistados en cada caso, de lo anterior se puede concluir que los que no respondieron son hombres, que llevan máximo 12 años en las FARC y se encuentran agrupados aproximadamente entre los 8 y 12 años en las FARC, no se destacan datos atípicos.

Entre los encuestados que respondieron son neutrales el grado de dispersión de los hombres es mayor que el grado de dispersión de las mujeres. En ambos casos la distribución están dispersos con mayor densidad entre los que llevan menos de 20 años en las FARC. Sin embargo, en promedio el tiempo de permanencia de las mujeres que respondieron de manera neutrales es mayor que el de los hombres neutrales.

ítem 6, pregunta: ¿El acceso a las tecnologías de la información son óptimas para el desarrollo de los procesos académicos?

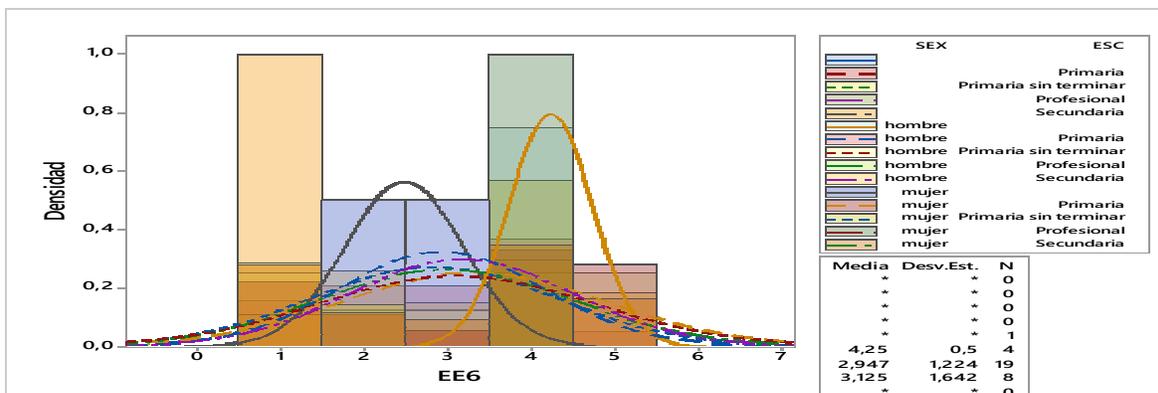


Gráfico 13: Histograma normalizado de distribución de frecuencias de los entrevistados a la pregunta 5. Fuente: Elaboración propia (2022)

En este histograma normalizado se refleja la distribución de frecuencias de los entrevistados a la pregunta: **El acceso a las tecnologías de la información son óptimas para el desarrollo de los procesos académicos.** Teniendo en cuenta que la barra de frecuencia 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y la barra de frecuencia 5 corresponde a totalmente de acuerdo, podemos inferir, que el rango para esta pregunta se encuentra distribuido de manera simétrica para estar totalmente en desacuerdo y de acuerdo, así mismo las mujeres sin definir su grado de escolaridad reflejan una dualidad entre estar en desacuerdo y parcialmente de acuerdo, evidenciándose un sesgo en la curva norma hacía estar en desacuerdo, los valores destacados en los extremos no reflejan relación entre el género y el nivel de escolaridad.

Con la dispersión de estos datos es posible evidenciar que la percepción a esta pregunta es muy diversa, por lo cual no es viable concluir si el acceso a las tecnologías de la información es óptimo para el desarrollo de los procesos académicos o no en esta población desde la percepción, empero, se destaca que dentro de los modelos implementados en ETCR, el de la UNAD tenía un componente de alfabetización digital, no obstante no se pudo aplicar en todos los espacios de la misma manera debido a la ausencia o escaso acceso a dispositivos informáticos.

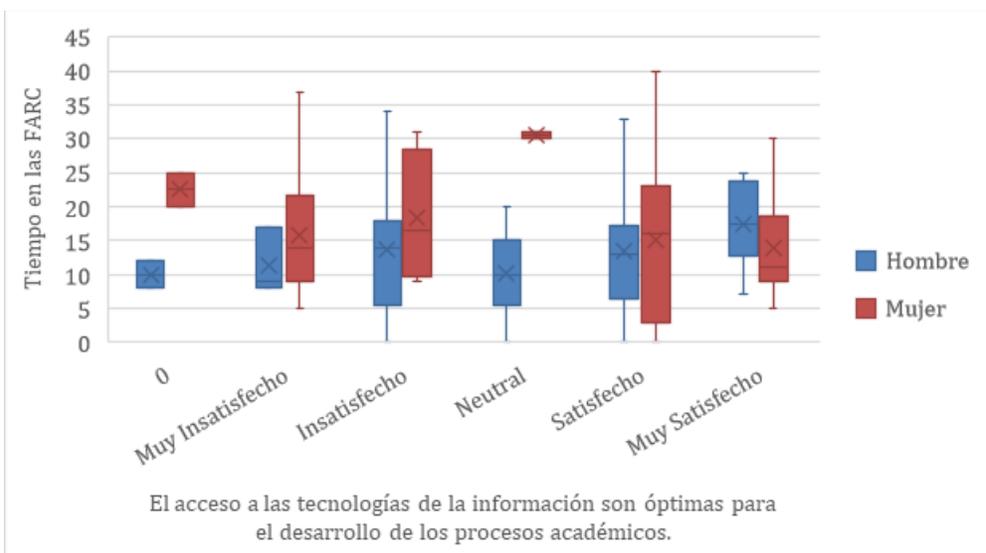


Gráfico 14: Diagrama de cajas Agrupado de Tiempo en las FARC por El acceso a las tecnologías de la información son óptimas para el desarrollo de los procesos académicos por Sex

Teniendo en cuenta lo anterior podemos realizar el análisis del **Diagrama de cajas de tiempo en las Farc por El acceso a las tecnologías de la información son óptimas para el desarrollo de los procesos académicos**, Donde se diferencia el género de los entrevistados en cada caso, de lo anterior se puede concluir que:

Las mujeres que no respondieron la encuesta tienen aproximadamente entre 20 y 25 años de permanencia en las FARC. Así mismo, los hombres que no respondieron la encuesta tienen aproximadamente entre 8 y 12 años en las FARC. Precisamente, las mujeres neutrales están distribuidas uniformemente con un tiempo de permanencia en las FARC aproximadamente de 30 años. Por el contrario, todos los hombres neutrales se encuentran distribuidos con una permanencia menor a 20 años en las FARC y en los hombres neutrales la distribución es simétrica.

Ítem 7, pregunta: ¿Hay promoción de actividades culturales y recreativas que refuerzan los procesos educativos?

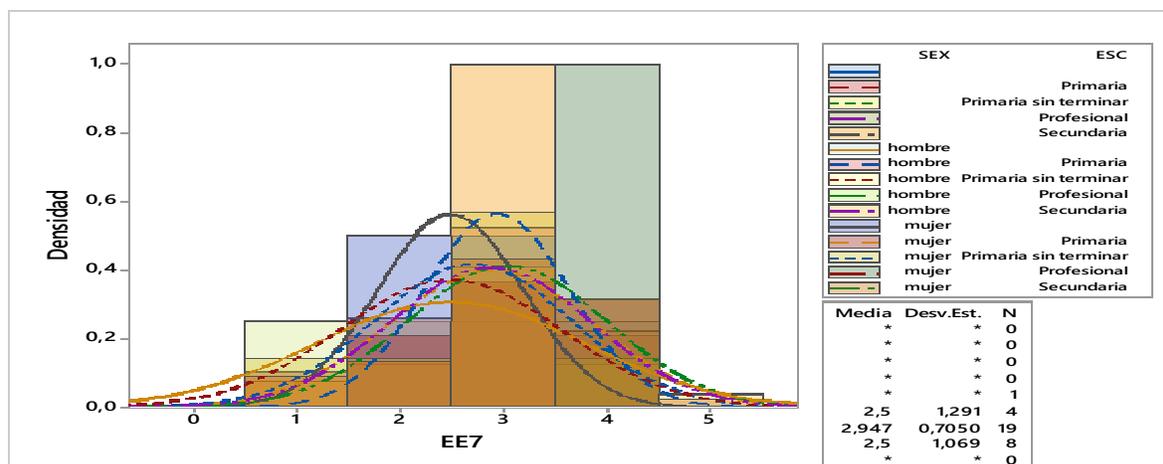


Gráfico 15: Histograma normalizado de distribución de frecuencias por pregunta 7.

Fuente: Elaboración propia. (2022)

De acuerdo al histograma, gráfico XX, podemos evidenciar una tendencia hacia el estar parcialmente de acuerdo y de acuerdo con la promoción de actividades culturales que refuerzan los procesos educativos, las mujeres con secundaria se destacan por estar totalmente de acuerdo con esta pregunta.

Con esta información podemos concluir que gran parte de la población encuestada reconoce el propósito de reforzar los procesos educativos con la promoción de actividades culturales y recreativas, lo que sin duda es un factor importante para potenciar los niveles educativos de esta población y para la resocialización asociada al proceso de reincorporación o incorporación a la vida civil.

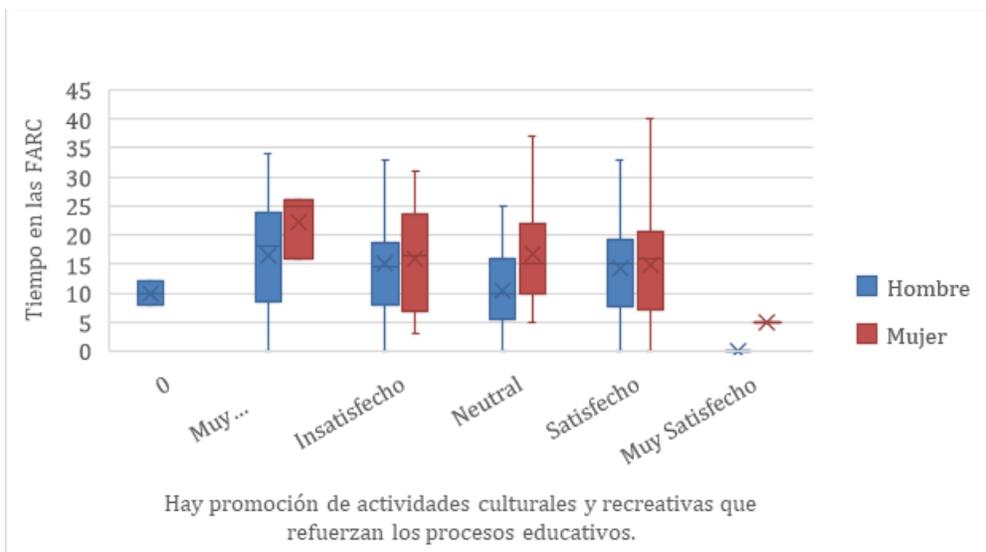


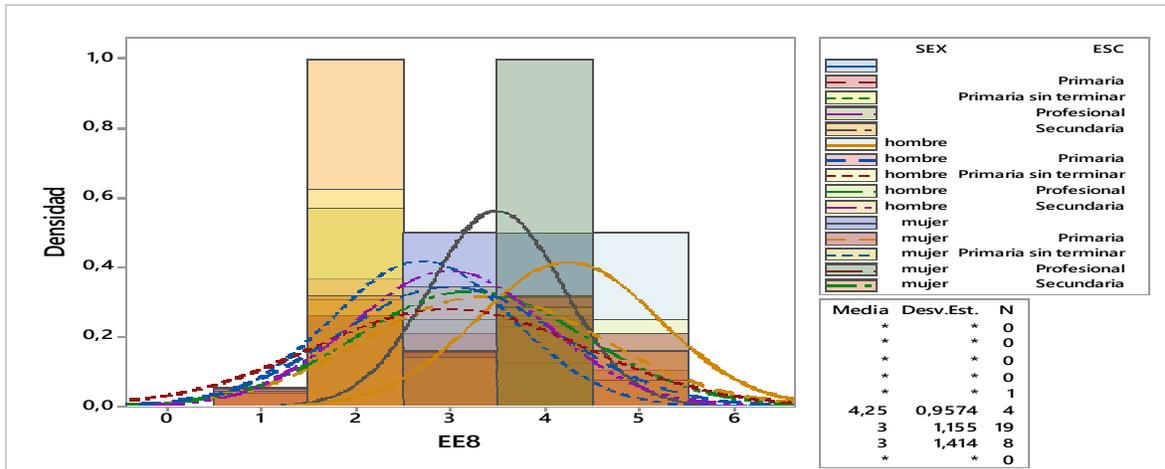
Gráfico 16: Diagrama de cajas Agrupado de Tiempo en las FARC por Hay promoción de actividades culturales y recreativas que refuerzan los procesos educativos. por Sexo

Teniendo en cuenta lo anterior podemos realizar el análisis del Diagrama de cajas de tiempo en las Farc por Hay promoción de actividades culturales y recreativas que refuerzan los procesos educativos, Donde se diferencia el género de los entrevistados en cada caso, de lo anterior se puede concluir que, los que no respondieron son hombres, que llevan máximo 12 años en las FARC y se encuentran agrupados aproximadamente entre los 8 y 12 años de permanencia en las FARC.

Las poblaciones de mujeres y hombres que respondieron muy satisfechas están distribuidas de forma uniforme. Los hombres tienen una permanencia menor a un año en las FARC y las mujeres tienen una permanencia aproximada de 7 años en las FARC. Haciendo el comparativo entre los hombres y mujeres neutrales se puede decir que las mujeres tienen una densidad mayor en años de permanencia en las FARC que en relación a los hombres.

Por último, las distribuciones dadas por las personas que se encuentran satisfechas es muy semejante entre hombres y mujeres, siendo casi equivalentes las medianas de estas dos cajas, solamente hay un rango intercuartílico un poco mayor de mujeres que en hombres.

Ítem 8, pregunta: ¿Los ETCR cuentan con una infraestructura idónea para que las y los estudiantes puedan tomar las clases de manera adecuada?



Gráfica 17: Histograma normalizado de distribución de frecuencias con pregunta 8. Fuente: Elaboración propia. (2022)

En este histograma normalizado se refleja la distribución de frecuencias de los entrevistados a la pregunta *Los ETCR cuentan con una infraestructura idónea para que las y los estudiantes puedan tomar las clases de manera adecuada*, podemos inferir que los hombres en general manifiestan estar de acuerdo con la idoneidad de la infraestructura para tomar las clases de manera adecuada, además se puede evidenciar una simetría en los encuestados que se encuentran en desacuerdo y de acuerdo con la pregunta, lo que es posible interpretar como la no definición clara del concepto de idoneidad respecto a infraestructura para tomar las clases de manera adecuada, la distribución normal se muestra sesgada hacia el estar relativamente de acuerdo por parte de las mujeres sin importar su nivel de escolaridad.

Para este aspecto se refiere que desde la observación y visita a varios de los ETCR no existe uniformidad en condiciones de estos, por lo que eso puede redundar en que los resultados tengan dicho sesgo.

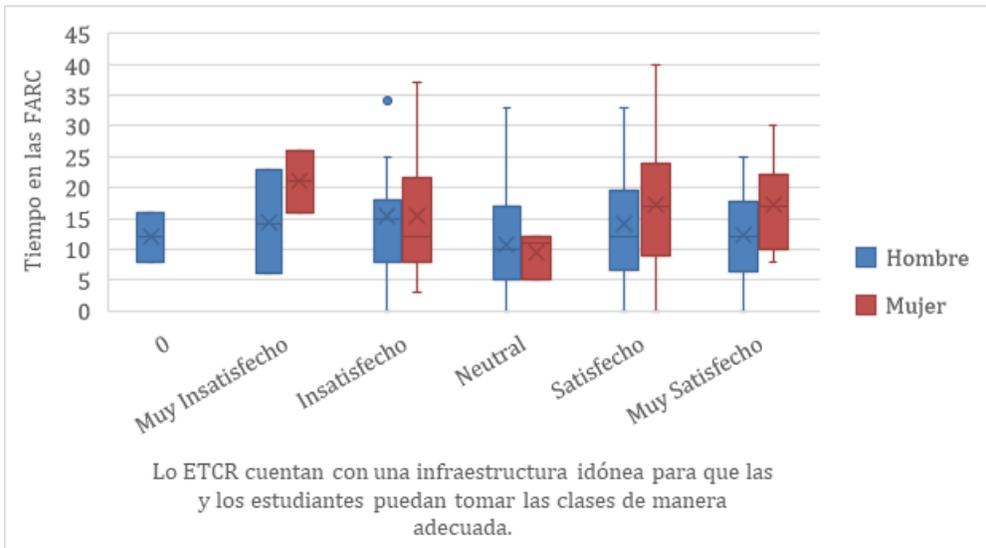


Gráfico 18: Diagrama de cajas Agrupado de Tiempo en las FARC por Lo ETCR cuentan con una infraestructura idónea para que las y los estudiantes puedan tomar las clases de manera adecuada. por Sexo

Los que no respondieron son hombres que se encuentran distribuidos aproximadamente entre los 8 y 15 años de permanencia en las FARC, no se destaca datos máximos ni mínimos y no hay referencia a mujeres que no respondieron la encuesta.

Los hombres muy insatisfechos presentan un grado de dispersión mucho más alto que el grado de dispersión de las mujeres insatisfechas. Es decir, los datos de las mujeres insatisfechas están más agrupados que el de los hombres insatisfechos con relación al tiempo de permanencia en las FARC. Además, las mujeres insatisfechas tienen un mayor tiempo en las FARC que los hombres insatisfechos.

Entre los hombres que respondieron muy insatisfechos se destaca un dato atípico que lleva aproximadamente 35 años en las FARC. El rango intercuartílico en las mujeres muy insatisfechas es mayor que el rango intercuartílico que en los hombres muy insatisfechos. La distribución de las mujeres insatisfechas es asimétrica negativa. Los encuestados satisfechos los hombres y mujeres tienen rangos intercuartílicos semejantes. Sin embargo, la tendencia es que las mujeres satisfechas tengan un mayor tiempo que los hombres satisfechos.

Un caso semejante al anterior sucede en encuestados muy satisfechos, sin embargo, aquí los rangos intercuartílicos son menores. Es decir, los datos se encuentran con una agrupación mayor que en los satisfechos.

Ítem 9, pregunta: ¿Existe oferta de educación técnica, tecnológica y profesional para la comunidad que habita las zonas?

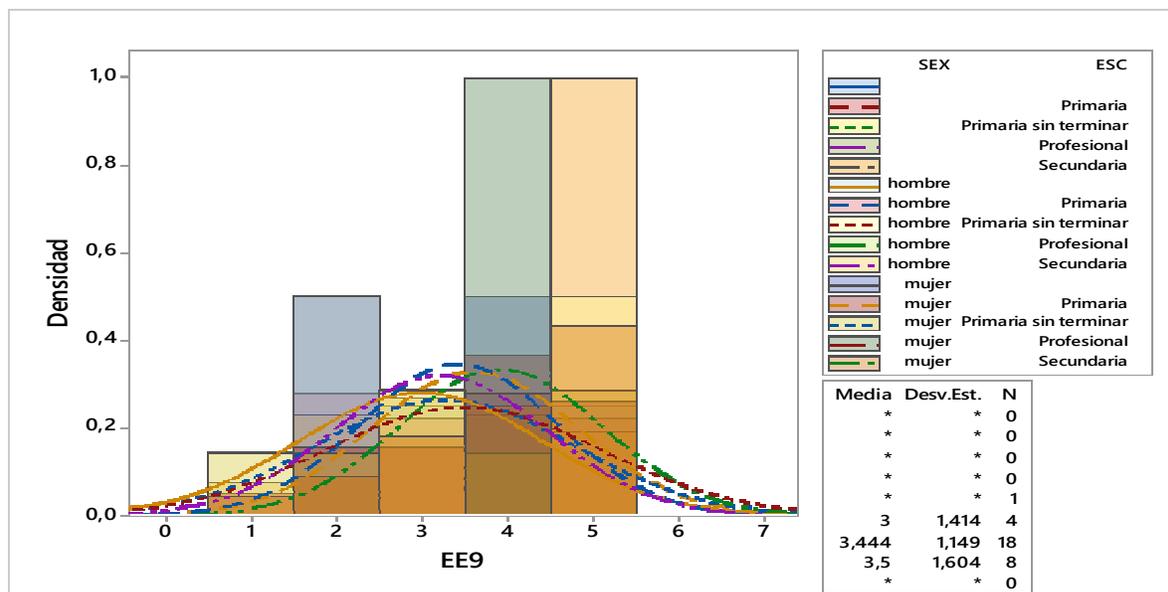


Gráfico 19: Histograma normalizado de distribución de frecuencias con pregunta 9.

En este histograma normalizado se refleja la distribución de frecuencias de los entrevistados a la pregunta, la mayor parte de la población encuestada reconoce la existencia de oferta para

educación superior, destacándose las mujeres que han terminado la secundaria por estar totalmente de acuerdo con esta pregunta y paralelamente las mujeres que no han terminado la primaria por esta totalmente en desacuerdo, lo cual posibilita interpretar que al terminar los estudios secundarios se puede evidenciar en las mujeres mayor interés por continuar los estudios superiores y de esta manera percibir la existencia de posibilidades que están a su alcance, en cambio si no se ha terminado la primaria la educación superior puede verse como inalcanzable para este mismo género y no existir interés por conocer la oferta académica superior disponible para la comunidad, el panorama para esta pregunta es muy alentador ya que al reconocer la existencia de opciones para continuar los procesos académicos se esta muy cerca que estas poblaciones quieran hacer parte de estos procesos académicos que brindan a su vez un mundo de posibilidades para ellos.

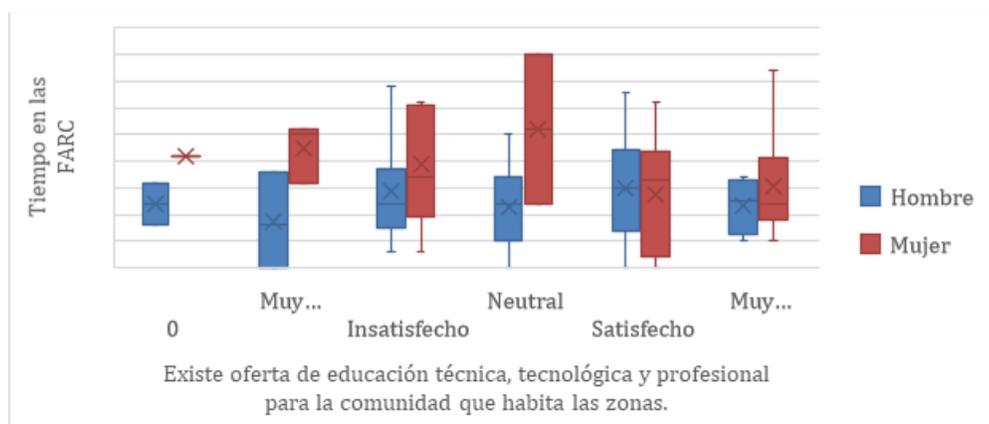


Gráfico 20: Diagrama de cajas Agrupado de Tiempo en las FARC por Existe oferta de educación técnica, tecnológica y profesional para la comunidad que habita las zonas. por Sexo. Fuente:Elaboración propia (2022)

En el diagrama de cajas se puede evidenciar que las mujeres que no respondieron se encuentran uniformemente distribuidas y tienen un tiempo de permanencia aproximado de 20 años en las FARC. Los hombres que no respondieron se encuentran aproximadamente entre los 8 y los 15 años. Los hombres muy insatisfechos tienen una permanencia aproximada en las FARC entre los 0 años a los 19 años y las mujeres insatisfechas tienen una permanencia aproximada entre los 19 años y 26 años.

En los casos satisfechos y muy insatisfechos el rango de las mujeres es mayor que el de los hombres. Es decir, los datos de los hombres están más agrupados en estos cuartiles con respecto al tiempo de permanencia en las FARC, en ambos casos, comparando hombres y mujeres las medianas tienen solamente pequeñas diferencias.

Ítem 10, pregunta, ¿La oferta educativa en todos los niveles responde a las necesidades de los habitantes de las zonas?

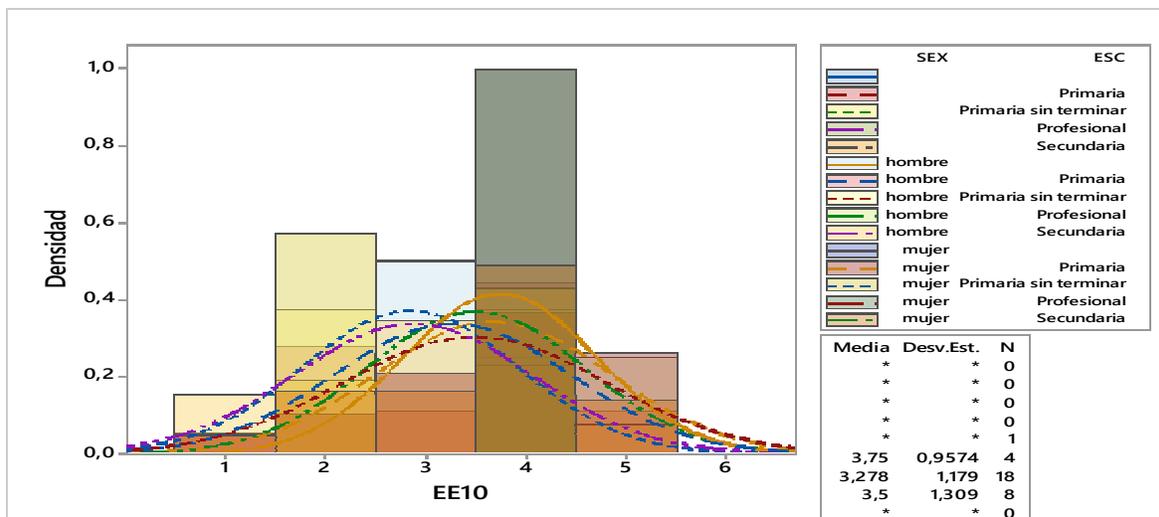


Gráfico 21: Histograma normalizado de distribución de frecuencias con pregunta 9

Este histograma normalizado refleja que gran parte de la población se encuentra de acuerdo con la oferta educativa, sin embargo, los hombres con un mayor nivel de escolaridad se encuentran en total des acuerdo con la oferta académica existente, podemos ver que el grado escolaridad puede interferir con la posición frente a esta pregunta, dado que por ejemplo las mujeres que han terminado sus estudios de primaria manifiestan estar totalmente de acuerdo con la oferta brindada. Estos resultados además nos permiten concluir que según el nivel de escolaridad y el género las necesidades educativas van a cambiar, por lo cual es importante garantizar que se alcancen los niveles de educación de manera uniforme y así posibilitar uniformidad en los datos y a su vez lograr satisfacer de manera global la oferta educativa de los habitantes de la zona según sus necesidades.

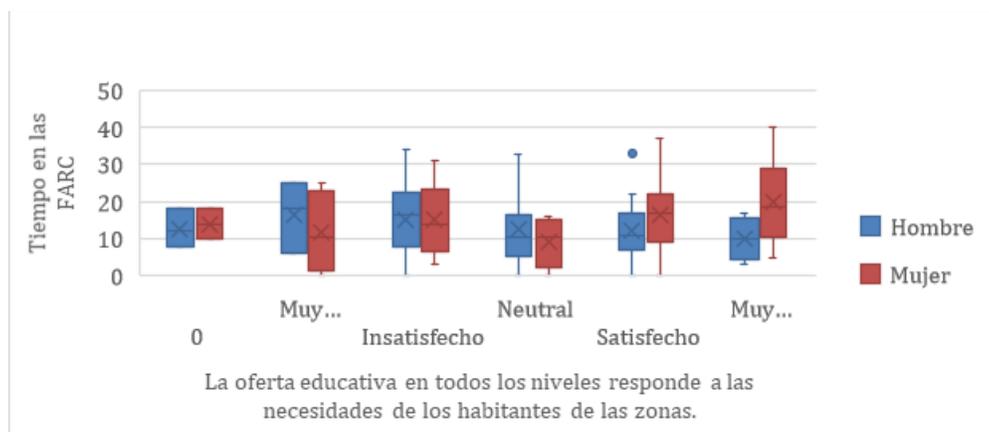


Gráfico 22: Diagrama de cajas Agrupado de Tiempo en las FARC por La oferta educativa en todos los niveles responde a las necesidades de los habitantes de las zonas, por Sexo. Elaboración propia (2022)

De acuerdo al análisis del Diagrama de cajas de tiempo en las Farc por La oferta educativa en todos los niveles responde a las necesidades de los habitantes de las zonas Donde se diferencia el género de los entrevistados en cada caso, de lo anterior se puede concluir que, los hombres y las mujeres que no respondieron tienen una distribución semejante con una pequeña diferencia, los hombres que no respondieron se encuentran aproximadamente entre los 9 y los 19 años y las mujeres entre los 10 y los 19 años de tiempo en las FARC.

Por último, las mujeres muy satisfechas están más dispersas que los hombres muy satisfechos. Los datos agrupados de los hombres están en general en menor tiempo de permanencia en las FARC que las mujeres. En este caso la distribución de los hombres es simétrica y el de las mujeres es asimétrica negativamente.

Ítem 11, pregunta: ¿Existe oferta de formación profesional dirigida a mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas?

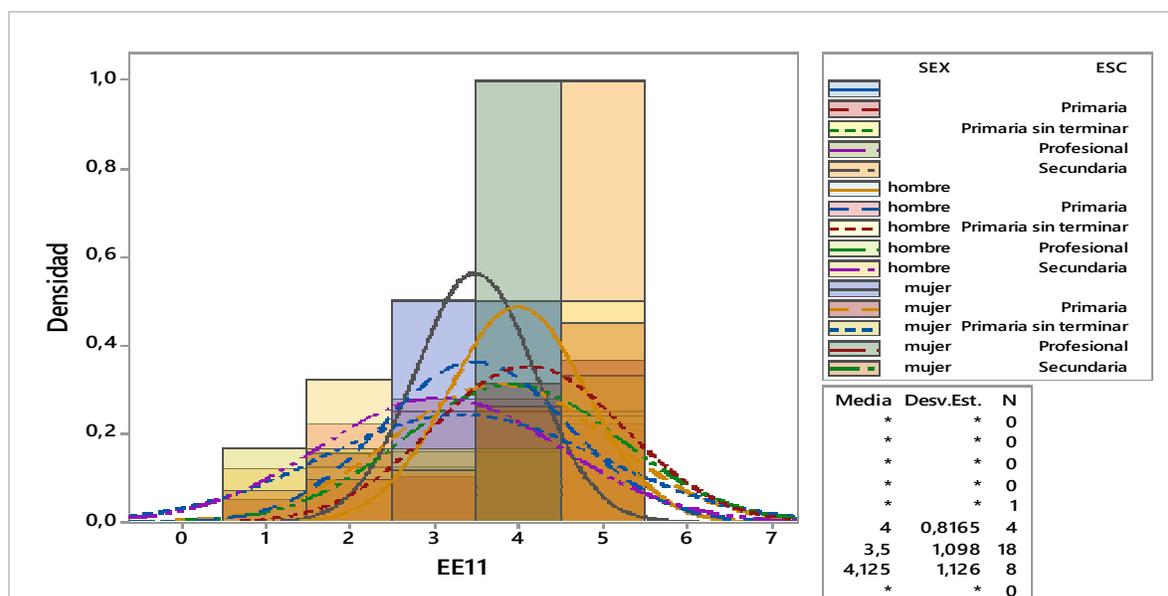


Gráfico 23: histograma normalizado de frecuencias por pregunta 10.

Teniendo en cuenta que la barra de frecuencia 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y la barra de frecuencia 5 corresponde a totalmente de acuerdo, es posible concluir que la mayor parte de la población encuestada se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo con la pregunta, sin embargo, las mujeres sin definir su nivel de formación académica manifiestan estar parcialmente de acuerdo, lo que es importante destacar puesto que son ellas las directamente implicadas con el enfoque de esta pregunta, por esto se evidencia la necesidad de promocionar de manera clara y contundente todas las posibilidades existentes, para que todas las mujeres se puedan convencer y acceder a estas posibilidades que son reconocidas por la mayoría de la población pero que posiblemente son confusas o inexistentes para algunas mujeres de la población.

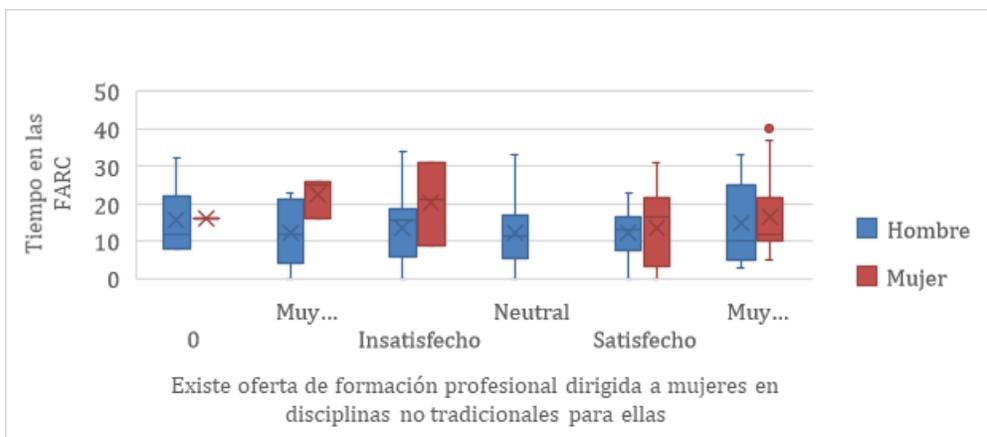


Gráfico 24: Diagrama de cajas Agrupado de Tiempo en las FARC por Existe oferta de formación profesional dirigida a mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas por Sexo. Fuente: Elaboración propia. (2022)

Los que no respondieron son hombres, que llevan máximo 32 años en las FARC, los hombres que respondieron muy satisfechos evidencian mayor rango que las mujeres que respondieron muy satisfechas.

En las mujeres que respondieron muy satisfechas se encuentra un dato atípico con 40 años en la FARC. Los que respondieron de manera neutral son hombres que llevan entre 5 y 32 años en las Farc, no se registran datos de mujeres que respondieron de manera neutral a esta pregunta.

Las mujeres que respondieron estar insatisfechas se encuentran distribuidas entre 10 y 30 años en las FARC, no se evidencian datos máximos ni mínimos

Ítem 12, pregunta: ¿Los procesos educativos implementados en los ETCR han mejorado la calidad de vida de la comunidad?

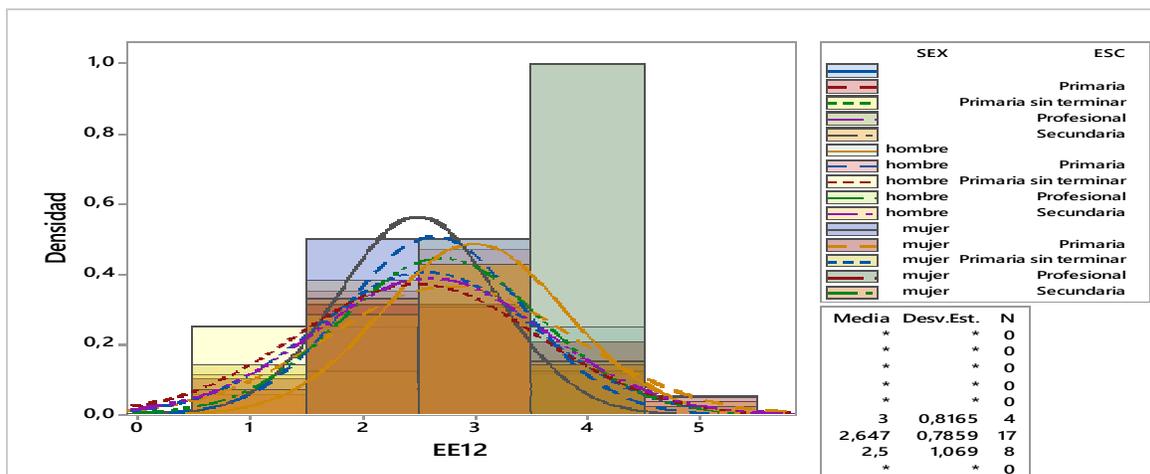


Gráfico 25: histograma normalizado de distribución de frecuencias por pregunta 11. Fuente: Elaboración propia. (2022)

Esta pregunta puede ser interpretada como una de las de mayor grado de importancia en la encuesta, ya que es indispensable conocer la percepción de los encuestados frente a la importancia de la educación para mejora la calidad de vida, pues solo si se reconoce este impacto se va generando de manera paulatina la necesidad de hacer parte de estos procesos.

De acuerdo a la frecuencia manifestada, gran parte de la población encuestada evidencia estar de acuerdo con la pregunta, resaltando estar totalmente de acuerdo las mujeres con escolaridad primaria, sin embargo hay una simetría entre los que manifiestan estar en desacuerdo y relativamente de acuerdo, evidenciándose un sesgo hacía el desacuerdo, resaltando que los hombres que no han terminado primaria se encuentran en total desacuerdo, con la mejora en la calidad de vida que proporcionan los proceso educativos, sin embargo esta percepción puede estar reflejada justamente por no haber terminado la primaria y posiblemente por no percibir la necesidad de continuar con los estudios, el panorama general de esta pregunta es completamente positivo y de impacto, porque se logra percibir que la población que no se ha convencido completamente del impacto de la educación en la mejora de la calidad de vida, se encuentra en el camino hacía esta construcción realizando sus estudios, lo que puede evidenciar esperanza en la educación.

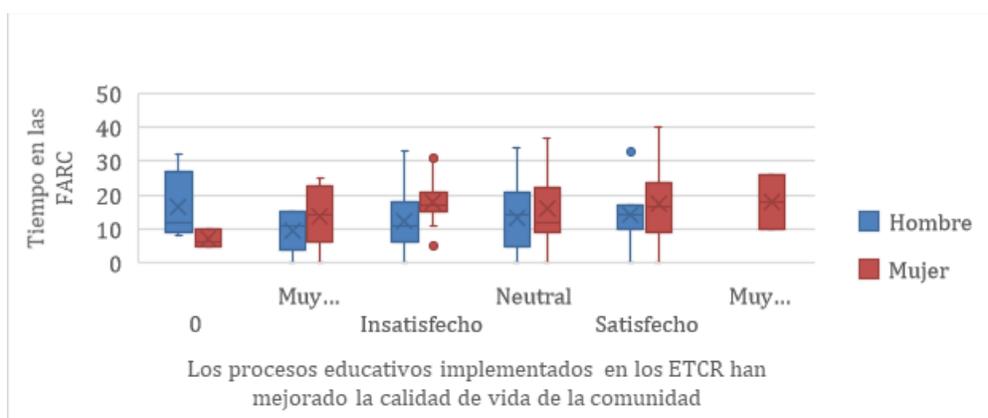


Gráfico 26: Diagrama de cajas Agrupado de Tiempo en las FARC por Los procesos educativos implementados en los ETCR han mejorado la calidad de vida de la comunidad por Sexo. Fuente: Elaboración Propia. (2022)

El análisis del diagrama de cajas anterior nos permite identificar que los que respondieron muy satisfechos son mujeres que se encuentran entre 10 y 25 años de permanencia en las FARC, no se evidencia datos máximos ni mínimos. En los hombres que respondieron estar satisfechos se evidencia un dato atípico que tiene aproximadamente 32 años en las FARC. En las mujeres que respondieron estar insatisfechas se evidencian dos datos atípicos, uno que lleva aproximadamente 5 años en las FARC y otro que lleva 30 años en las FARC.

La mayor cantidad de mujeres encuestadas que son neutrales llevan hasta 21 años en las FARC.

Ítem 13, pregunta, ¿Existe fortalecimiento y promoción de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etc?

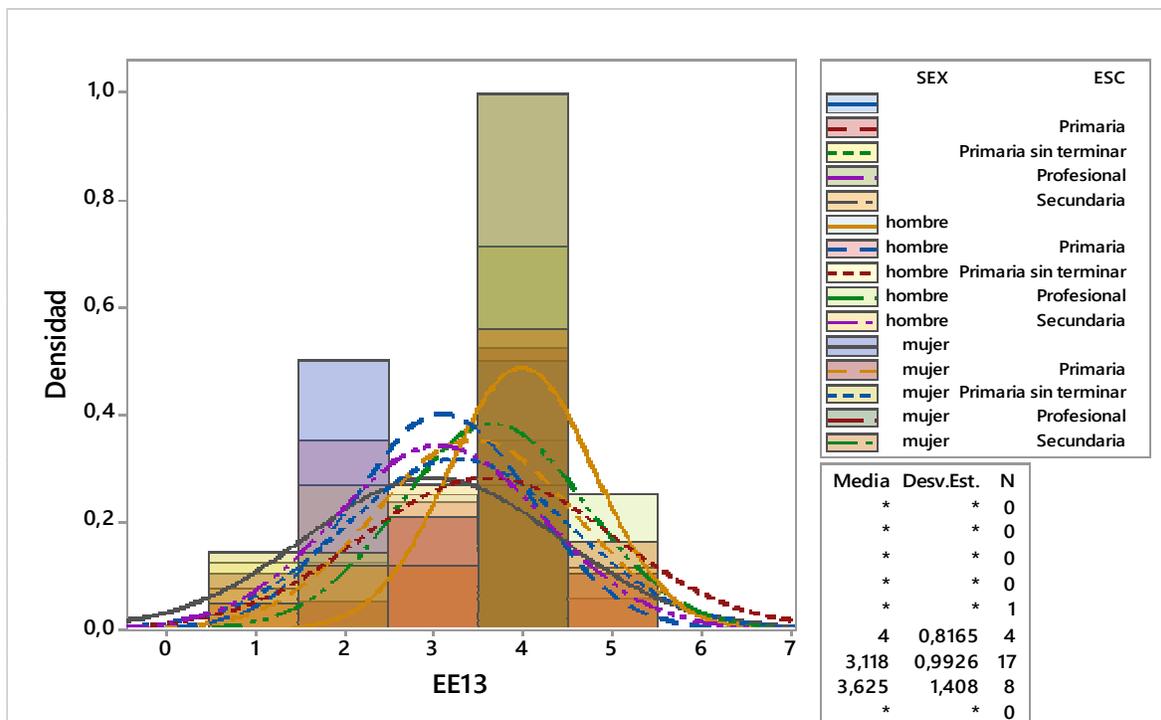


Gráfico 27: Histograma normalizado de distribución de frecuencias. Fuente: Elaboración Propia. (2022)

De este histograma se puede determinar que un porcentaje importante de la población se encuentra de acuerdo con esta pregunta, sin embargo las mujeres sin definir su nivel de escolaridad, manifiestan estar en desacuerdo, perspectiva que puede estar incentivada por ser el sector agropecuario área de primordial interés para los hombres, además la población sin importar el género que no ha terminado secundaria se encuentran totalmente en desacuerdo con esta pregunta, posición que puede estar influenciada por desconocer los procesos que se desarrollan en esta área en la comunidad.

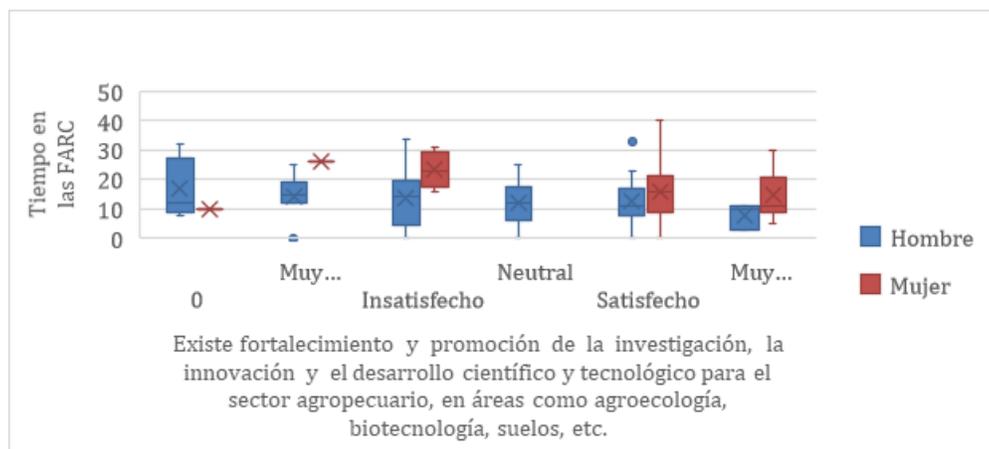


Gráfico 28: Diagrama de cajas Agrupado de Tiempo en las FARC por Existe fortalecimiento y promoción de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etc. por Sexo

Los que no respondieron son hombres, que llevan máximo 32 años en las FARC y las mujeres se encuentran distribuidas uniformemente en 10 años de permanencia en la FARC. Entre los encuestados que respondieron muy insatisfechos, las mujeres se encuentran distribuidas uniformemente aproximadamente con 25 años de permanencia en las FARC y coincide con el dato máximo de los hombres que respondieron muy insatisfechos. En los hombres que respondieron muy insatisfechos se evidencia un dato atípico con 0 años en las FARC.

En los hombres que respondieron de manera satisfecha hay un dato atípico con 32 años de permanencia en las Farc. Estos datos atípicos evidencian casos de personas mayores que pese a su tiempo en las FARC están iniciando hasta ahora su proceso de alfabetización.

Ítem 14, pregunta: ¿Se ha materializado la gratuidad en la educación preescolar, básica y media en los ETCR?

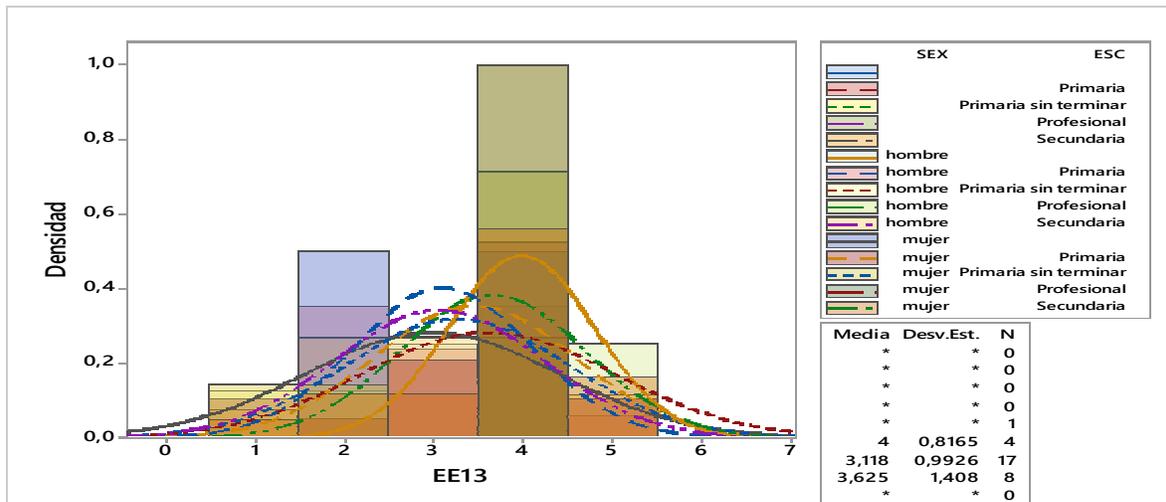
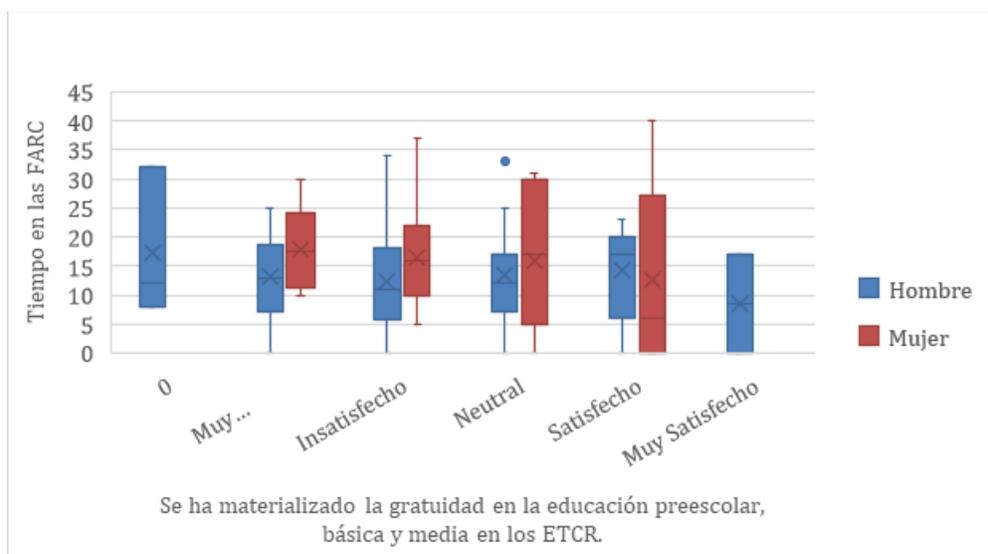


Gráfico 29: Histograma normalizado de distribución de frecuencias.

Uno de los temas gruesos en los diálogos previos a la firma del acuerdo, y que se convierte después en punto de agenda del Consejo Nacional de Reincorporación tiene que ver con el tema de la gratuidad de la educación, e incluso con el debate que en Colombia lleva décadas sobre la educación como derecho fundamental, en el histograma de frecuencia 29, se evidencia que una cantidad significativa de la población encuestada manifiesta estar de acuerdo con esta pregunta, sin embargo, las mujeres que han terminado la secundaria manifiestan no estar de acuerdo. Aunque los resultados obtenidos en esta pregunta son favorables es importante intentar lograr que la totalidad de la población perciba y materialice la educación gratuita en los diferentes niveles escolares, el análisis que se deriva de esta pregunta está muy relacionado con lo que en relación a la Reforma Rural Integral quedó plasmado en el acuerdo, pues las brechas en relación a este tema son más evidentes en la ruralidad, en la llamada por el sociólogo Orlando Fals Borda, Colombia profunda.



Gráfica 30: Diagrama de cajas Agrupado de Tiempo en las FARC por Se ha materializado la gratuidad en la educación preescolar, básica y media en los ETCR. por Sexo. Fuente: Elaboración Propia (2022)

Los datos arrojados en el análisis cruzado de estos datos nos muestran, los que no respondieron son hombres que se encuentran distribuidos aproximadamente entre los 8 y 32 años de permanencia en las FARC, no se destaca datos máximos ni mínimos y no hay referencia a mujeres que no respondieron la encuesta. Los hombres muy insatisfechos presentan un grado de dispersión semejante al grado de dispersión de las mujeres muy insatisfechas. Además, las mujeres muy insatisfechas tienen un mayor tiempo en las FARC que los hombres muy insatisfechos.

Entre los hombres que respondieron de manera neutral se destaca un dato atípico que lleva aproximadamente 32 años en las FARC. Los que respondieron muy satisfechos son hombres, distribuidos aproximadamente entre los 0 y los 12 años en las FARC, no se destaca datos máximos ni mínimos y no hay referencia de mujeres que respondieron estar muy satisfechas.

Conclusión

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio es reconstruir históricamente la configuración de experiencias educativas implementadas por la UNAD, y su comprensión, en las trayectorias de implementación de estrategias y Modelos Educativos Flexibles, en el marco del proceso de paz entre el Gobierno y las FARC-Ep, en Colombia. (2012- 2019), podemos resaltar como preguntas relevantes del estudio, aquellas que se encuentran directamente ligadas con el acceso a la educación y la implementación de estrategias y herramientas utilizadas en diferentes experiencias, que permiten percibir la educación como la mejor alternativa para mejorar la calidad de vida de las poblaciones que hacen parte del proceso de paz en Colombia 2012-2019, debido a esto las conclusiones del análisis descriptivo las vamos a fundamentar en las conclusiones de las siguientes preguntas:

- Existe acceso a la educación preescolar, básica y media en los ETCR.

- Los modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, aplicados hasta el momento se adaptan a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial.
- La oferta educativa en todos los niveles responde a las necesidades de los habitantes de las zonas
- El acceso a las tecnologías de la información es óptimo para el desarrollo de los procesos académicos.
- Los procesos educativos implementados en los ETCR han mejorado la calidad de vida de la comunidad.

Del análisis descriptivo podemos concluir que aunque existe una mayor frecuencia entre los encuestados que se encuentran de acuerdo y totalmente de acuerdo con la existencia de la educación es necesario trabajar de manera constante para lograr que el total de la población reconozca la existencia de la educación y de esta manera se involucre y haga parte de los diferentes niveles escolares o experiencias de aprendizaje que son ofrecidas para estas comunidades, así mismo resulta necesario realizar adaptaciones sustanciales a los diferentes procesos de tal manera que se logre acercar los ideales académicos con el entorno real y próximo de las comunidades donde se están desarrollando estas experiencias, pues es necesario e indispensable que la educación sea vista como un realidad alcanzable y no como un idealismo ajeno a las posibilidades.

De igual manera es fundamental capacitar y proporcionar las herramientas necesarias para que la mayoría de la población se logre involucrar de manera natural con las TIC, logrando identificar y manejar todas las posibilidades que estas ofrecen para desarrollar y fortalecer diversos procesos de aprendizaje, esto debido que aunque un gran número de los encuestados manifiesta estar entre parcialmente de acuerdo y totalmente de acuerdo con que el acceso a las tecnologías de la información es óptimo para el desarrollo de los procesos académicos, un número significativo de los encuestados manifiesta estar en desacuerdo, lo que es posible concluir que esta percepción se debe al desconocimiento o falta de formación para el manejo y optimización de estos recursos en los diferentes contextos de aprendizaje.

Anexo 3- Formato entrevista semiestructurada grupo de interés 1

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

A continuación, se presentan algunas preguntas en el marco del proyecto MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

I. INFORMACIÓN PERSONAL Y DE CONTACTO

Nombres y apellidos:

Dirección de correo electrónico:

Perfil profesional:

Entidad en la que trabaja:

Cargo:

II. COMPONENTE GENERAL:

1. ¿Cuáles modelos pedagógicos flexibles implementados en el marco del posacuerdo en Colombia entre el 2012 y el 2019 conoce?

Qué aspectos podría resaltar de estos, con relación a:

1.1. Trayectoria

1.2. Descripción general

1.3. Referentes epistemológicos, conceptuales y pedagógicos

1.4. ¿Cómo se implementa? Materiales y didácticas

1.5 Experiencias significativas

1.6. Enfoques de pedagogía de paz

III. SOBRE EL MODELO UNAD DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

1. ¿Cómo y cuándo conoció el modelo de Alfabetización, Educación básica y media de la UNAD?

2. ¿Cuáles considera son los principales aciertos o aportes del modelo pedagógico del programa de alfabetización, básica y media de la UNAD?

3. ¿Cuáles son los principales retos del modelo?

4. ¿En una perspectiva de pedagogía de paz, ¿cuál o cuáles son las experiencias significativas que puede referir sobre las estrategias Maestro Itinerante o Arando la Educación con el modelo UNAD?

5. Desde su experiencia y visión particular, ¿el modelo de la UNAD contribuyó en los procesos de pedagogía de paz en contextos rurales? Por favor, justifique su respuesta.

IV.A MANERA DE CONCLUSIÓN GENERAL

1. A 5 años de la firma del Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, ¿qué balance se puede hacer sobre las estrategias y/o modelos pedagógicos implementados en el marco del acuerdo y posacuerdo de paz, respecto al impacto y alcance que han tenido en las zonas en los que han sido implementados?

Anexo 4-Formato entrevista semiestructurada grupo de interés 2

A continuación, se presentan algunas preguntas en el marco del proyecto MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

V. INFORMACIÓN PERSONAL Y DE CONTACTO

Nombres y apellidos:

Dirección de correo electrónico:

Perfil profesional:

Entidad en la que trabaja:

Cargo:

1. ¿Cuál ha sido la postura de las FARC-EP frente a la educación interna y educación como tema social?
2. ¿Cómo se plasmó la visión educativa de las FARC-EP en la construcción de la agenda de negociaciones?
3. ¿Consideran proporcional la forma en que se plasmó el tema educativo en los acuerdos de paz? Y en ese sentido, ¿cómo cree que la educación contribuye al desarrollo de los objetivos de los acuerdos de paz?
4. ¿Cuál fue la postura del Gobierno Nacional frente al tema educativo? ¿Hubo discusiones al respecto en la agenda de negociación? ¿Cómo se dieron?
5. La educación no fue uno de los puntos de negociación en La Habana, pero se tocó de forma transversal en los puntos 1 y 3. ¿Por qué? ¿A qué se debió?
6. Se plantearon asuntos educativos en los puntos de desarrollo agrario, formación de una cultura democrática y reincorporación de los excombatientes, ¿qué alcances tiene la educación para el logro de estos puntos? ¿Qué visión de educación se está planteando en estos asuntos?
7. ¿Qué visión tuvo el ahora partido en la conformación de la educación para la reincorporación? ¿Qué aspectos consideraron importantes de la trayectoria armada y política que se incluyeron en el proceso? ¿se excluyeron algunos?
8. ¿Ha cambiado la visión sobre la educación interna y educación como propósito político que tenían en el proceso de tránsito hacia la vida civil?
9. Hubo inconvenientes en materia de educación para la reincorporación en los primeros meses de la implementación temprana, ¿qué papel tomó el partido en el proceso?

Anexo 5 – Consentimiento informado entrevista semiestructurada. Clara Agudelo.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: **MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019**, tesis doctoral de la candidata Martha Viviana Vargas Galindo, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos vigente en Colombia.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO

NO ACEPTO

Se firma en Bogotá, D.C. a los 3 días del mes de junio de 2022.



Firma

D.I. C.C. 51837704

Anexo 6 – Consentimiento informado entrevista semiestructurada. Nayibe Pérez.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: *MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019*, tesis doctoral de la candidata Martha Viviana Vargas Galindo, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos vigente en Colombia.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO

NO ACEPTO

Se firma en Bogotá a los 03 días del mes de Junio de 2022.

Nayibe Pérez Rivo

Firma

D.I. c.c 40334062

Anexo 7 – Consentimiento informado entrevista semiestructurada. Jorge Suarez.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: *MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019*, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

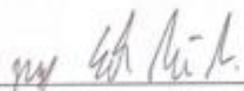
Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO

NO ACEPTO

Se firma en Bogotá a los 27 días del mes de Mayo de 2022.


Firma Jorge Ernesto Suárez González

D.I. c.c. 1026304886

Anexo 8 – Consentimiento informado entrevista semiestructurada. Sandra Isaza.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: **MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019**, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO

NO ACEPTO

Se firma en Bogotá D.C a los 16 días del mes de TIARÓ de 2022.

Sandra Isaza

Firma

D.L.

Anexo 9 – Consentimiento informado entrevista semiestructurada. Victoria Sandino.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: **MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019**, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO : X

NO ACEPTO

Se firma en Bogotá a los 26 días del mes de mayo de 2022.

Victoria Sandino Simano H.

Firma

D.I. CC: 26.212.730.

Anexo 10 – Consentimiento informado entrevista semiestructurada. Andrés Mauricio Ponce Correa.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: **MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019**, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España y realizada por Martha Viviana Vargas Galindo.

Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO X

NO ACEPTO _____

Se firma en Medellín- Colombia, a los 13 días del mes de mayo de 2022.



Firma

Andrés Mauricio Ponce Correa

D.I. 98.672.343

Anexo 11 – Consentimiento informado entrevista semiestructurada. Laura Jiménez.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: **MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019**, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

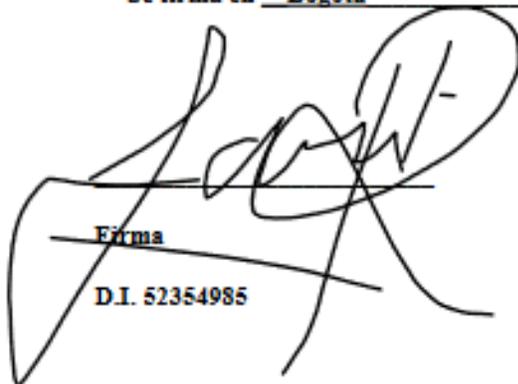
Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO X

NO ACEPTO

Se firma en Bogotá a los 27 días del mes de Mayo de 2022.


Firma
D.I. 52354985

Anexo 12 – Consentimiento informado Adriana Guarnizo Latorre.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

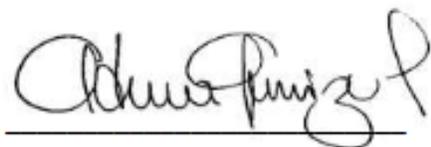
La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: *MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019*, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO

Se firma en Bogotá a los 20 días del mes de mayo de 2022.



Firma: Adriana Guarnizo Latorre

D.I. 52.856.368 de Bogotá

Anexo 13 – Consentimiento informado July Lizeth Silva Zamora.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: **MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019**, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO

NO ACEPTO

Se firma en Bogotá D.C. a los 20 días del mes de febrero de 2022.



July Lizeth Silva Zamora

c.c. 1018435226

Anexo 14 – Consentimiento informado Juan Gerardo Calderón García.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: **MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019**, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO X

NO ACEPTO

Se firma en Bogotá a los 20 días del mes de Mayo de 2022.

Juan Gerardo Calderón

Firma

D.I. 80.746.152

Anexo 15 – Consentimiento informado Paola Hincapié.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: *MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019*, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO

NO ACEPTO

Se firma en Medellín a los 25 días del mes de mayo de 2022.



Firma

D.I. Cédula de ciudadanía 53081589

Anexo 16 – Consentimiento informado Magda Amado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: *MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019*, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO X

NO ACEPTO

Se firma en Bogotá a los 09 días del mes de abril de 2022.



Firma Magda Johanna Amado Rabé

D.I. 1014191431 de Bogotá.

Anexo 17 – Consentimiento informado Diana Carolina Sosa Montaña.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista semiestructurada tiene como objetivo recolectar información histórica en el marco de la investigación: **MODELOS EDUCATIVOS DE ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ESCENARIOS DEL PROCESO DE PAZ ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL Y LAS FARC EP EN COLOMBIA, ENTRE 2012 Y 2019**, dentro de la línea de investigación de Historia de la educación y el pensamiento pedagógico, adscrita al doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

Nota de confidencialidad: Los resultados e información recopilados se utilizarán con fines únicamente académicos e investigativos, y no se permitirá el acceso a terceros. Sus datos serán guardados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos.

Consentimiento ¿Acepta voluntariamente participar y el uso de sus datos para los fines anteriormente mencionados?

ACEPTO

NO ACEPTO

Se firma en Bogotá a los 20 días del mes de 05 de 2022.

Diana Sosa

Firma

CC. 1016006597