

D Barriga. “Estudio comparado de Sudáfrica e Irlanda del Norte sobre Educación para la Paz. Propuesta práctica para Bogotá“,  
Maestría en Análisis de problemas políticos, económicos e internacionales contemporáneos, – IAED,  
Universidad Externado de Colombia, 2020

Universidad Externado de Colombia

Facultad de Gobierno y Relaciones Internacionales

Academia Augusto Ramírez Ocampo – Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo

Maestría en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos

Estudio comparado de Sudáfrica e Irlanda del Norte sobre Educación para la Paz. Propuesta  
práctica para Bogotá

Por: Diego Alejandro Barriga Agudelo

Director: Egoitz Gago Anton

Bogotá,

## **Agradecimientos**

*Quisiera agradecer a toda mi familia. A mi hermano por su compañía durante estos tiempos y su apoyo en la transcripción de entrevistas. Principalmente gracias a mis padres, Diego y Bela, quienes han sido fuente de inspiración, apoyo y crecimiento durante tantos años y que siempre me han no solo apoyado sino motivado a perseguir mis sueños y objetivos. A ellos por su inmensa labor, esfuerzo, amor incondicional y ser un faro moral en mi vida. En gran parte este trabajo responde a la enseñanza y valores que me han transmitido y que permitió en lo personal generar las primeras inquietudes sobre el valor de la educación y sobre cómo mejorar y aportar a nuestro país.*

*A mi director de tesis Egoitz Gago, quien desde el primer momento manifestó total disponibilidad y atención a mí. A Emilie, Carolina y Angélica por permitir ser entrevistadas para el trabajo. A mis compañeros de maestría, especialmente Jorge y Antonio, por su compañerismo y esfuerzo. A Silvia, Ángela y Juanita por ser amigas y hermanas donde siempre he encontrado palabras de aliento y apoyo para mis objetivos personales y profesionales. A Felipe por ser un hermano de vida y apoyo constante.*

*A todos mil gracias por su apoyo y presencia en mi vida*

## Tabla de Contenido

Introducción.....	1
Temática y objetivo de investigación.....	1
Hipótesis de Investigación .....	1
Metodología y Estructura de la Investigación .....	2
Justificación.....	3
Marco Teórico.....	4
Los Estudios para la Paz .....	6
Educación para la paz.....	12
Capítulo I .....	17
Colombia .....	17
Generalidades del nacimiento del conflicto colombiano .....	17
Sudáfrica .....	23
Contexto del Conflicto .....	24
La dinamica del conflicto Sudáfricano .....	24
Discurso político sudafricano.....	25
Institucionalización del Apartheid .....	28
Irlanda del Norte .....	30
Contexto del conflicto.....	30
La Lucha Política y Social.....	31
Matriz de análisis y conclusiones.....	37
Capítulo II .....	41
La Educación en Colombia .....	42
La Cátedra para la Paz y su implementación en Colombia .....	48
El futuro de la Educación para la Paz en Colombia.....	58
Conclusiones del capítulo .....	65
Capítulo III .....	67
Irlanda del Norte .....	68
Sudáfrica .....	80
Análisis .....	91
Inclusión Educativa: .....	91
Apoyo Gubernamental.....	92
Participación Sociedad Civil .....	94
Conclusiones .....	95
Capitulo IV.....	98

Propuesta de Educación para la Paz en Bogotá.....	98
Identificación del problema: .....	98
Justificación.....	98
Análisis Casual.....	100
Análisis de esquema.....	101
Análisis Jerárquico de causas .....	101
Matriz de Vester.....	102
Análisis de actores .....	103
Árbol de Objetivos .....	105
Objetivos y alternativas .....	106
Criterios de selección .....	106
Análisis de criterios y alternativas de selección.....	107
Recomendación .....	110
Plan de Implementación .....	110
Conclusiones .....	116
Consideraciones finales .....	117
Bibliografía .....	123
Anexo 1 .....	132
Anexo 2 .....	133
Anexo 3: .....	134
Anexo 4 .....	135
Anexo 5 .....	136
Anexo 6 .....	138
Anexo 7 .....	139

## **Introducción**

### **Temática y objetivo de investigación**

Colombia es actualmente conocido como uno de los países con conflicto interno más activo en el mundo, durante las últimas décadas ha sido marcado por el crimen y la violencia; pero también por innumerables iniciativas, proyectos y programas que han buscado desacelerar situación interna, promover desarrollo y construir paz. Justamente este concepto de construcción de paz ha estado casi tanto en la agenda política y social, como el mismo conflicto y con el proceso de paz en el gobierno de Juan Manuel Santos y la posterior firma del acuerdo se volvió, para muchos, algo más tangible.

Iniciativas como los Laboratorios de Paz o los Programas Desarrollo y Paz de la Unión Europea son ejemplos perfectos que han buscado promover desarrollo y paz a través de distintas aproximaciones, pero con la firma del acuerdo y la posterior implementación, el tema de la paz se ha vuelto un eje de discusión política y social a nivel nacional. En consecuencia, una pregunta que empezó a tomar fuerza en el debate nacional y que es el eje de cualquier acuerdo es ¿cómo se construye paz? O ¿de qué se habla cuando se hace referencia a la construcción de paz? Esa fue la consideración inicial que empezó a guiar esta investigación, en un contexto tanto académico, como sociopolítico.

Por consiguiente, el objetivo central de esta investigación es el diseño de una propuesta práctica de Educación para la Paz para Colombia a partir del análisis de los casos de Irlanda de Norte y Sudáfrica. Como objetivos específicos, esta investigación busca: 1) analizar y establecer en los tres países de interés el nacimiento y desarrollo del conflicto desde una perspectiva de superioridad de grupo; 2) profundizar y examinar la educación en Colombia y su actualidad en cuanto a Educación para la Paz; 3) analizar las iniciativas de Educación para la Paz en Sudáfrica e Irlanda del Norte para extraer lecciones clave; y 4) crear una propuesta práctica para Colombia que refleje la investigación y análisis realizado.

### **Hipótesis de Investigación**

La presente investigación parte de la hipótesis de que los casos de Irlanda del Norte, Sudáfrica y Colombia a pesar de sus diferencias en cuanto a naturaleza del conflicto, son casos en donde se puede extraer lecciones y similitudes de Educación para la Paz, en tanto: 1) parten de una serie de principios, estudios y conceptos aceptados y aplicados internacionalmente en el campo

de la Educación para la Paz; y 2) los tres casos tiene una similitud al contar con grupos políticos y/o sociales que buscan imponerse sobre otro, privando de acceso a derechos y bienes.

### **Metodología y Estructura de la Investigación**

La presente investigación se basa en una metodología de estudio de casos comparados donde a través del análisis específico de cada uno se busca posteriormente cruzar variables y extraer hallazgos para validar la hipótesis de partida de esta investigación. El método comparativo, como bien lo establecen Gómez Díaz de León & Ayde (2014) “consiste en la configuración de una estructura teórica que sirva de apoyo para la elaboración de hipótesis lo cual debe extraerse de estudios y trabajos previos sobre el objeto de estudio. Este marco conceptual debe definir las propiedades y características de los casos a comparar y debe permitir una cierta clasificación que identifique las variaciones y semejanzas del objeto de estudio, según sea el caso”. (Gómez Díaz de León & Ayde , 2014, pág. 229)

Por lo tanto, a partir del marco teórico basado en los Estudios de Paz y la Educación para la Paz, la presente investigación establece un marco conceptual aplicable a los casos estudiados aquí para posteriormente extraer similitudes entre ellos. Se parte del supuesto de que los procesos, teorías y enfoques occidentales de la Construcción de Paz y la Educación para la Paz usados en los casos analizados son semejantes ya que parten de una teoría occidental internacionalmente aceptada y aplicada.

De esta manera, para responder a esto, la presente investigación se divide principalmente en tres capítulos que alimentan y responden al objetivo principal. El primer capítulo analiza el comienzo de los conflictos en los tres casos seleccionados (Colombia, Sudáfrica e Irlanda del Norte) haciendo énfasis en la supremacía de un grupo sobre el otro y la subsecuente privación de derechos; para de esta manera establecer un terreno común y demostrar un paralelismo entre los tres casos.

Partiendo de esto último y de la similitud en este aspecto de la naturaleza del conflicto, el segundo capítulo examina más a profundidad el caso colombiano, país objeto de la recomendación final de esta investigación, para mirar la problemática de la educación en las últimas décadas, las últimas políticas establecidas y algunas iniciativas de Educación para la Paz que ya se han trabajado.

El tercer capítulo analiza de forma puntual los casos de Sudáfrica e Irlanda del Norte, escogidos como casos referentes, para mirar como se ha desarrollado las políticas educativas de educación

en el postconflicto, las iniciativas surgidas desde la sociedad civil y por supuesto los errores y aciertos, para concluir el capítulo con un análisis de variables similares entre ambos casos y extraer aciertos y lecciones para Colombia.

Una última sección de la investigación busca de forma práctica contribuir el caso colombiano y a través del análisis realizado estructura y propone una política pública para el Bogotá desde la Secretaría de Educación, evaluando diferentes alternativas y actores. De esta manera, la investigación no solo cumple responde a la hipótesis de partida sino que cumple con una propuesta práctica.

### **Justificación**

La Educación para la Paz es un aspecto muy importante dentro de las sociedades, especialmente dentro de las sociedades que empiezan etapas de postconflicto, las cuales se demoran varios años en cristalizar y crear de nuevo un tejido social entre todos los integrantes. Esta investigación es relevante puesto que parte de este supuesto y busca hacer un análisis de los proyectos y programas implementados en Sudáfrica e Irlanda del Norte, dos casos referentes a nivel internacional, para poder obtener lecciones y experiencias que servirán para la formulación de una propuesta práctica para el caso colombiano.

Su resultado final, pretende contribuir a ese complicado pero necesario proceso de reconciliación que pretende dejar atrás alrededor de 50 años de conflicto y que ha costado tanto a nuestro país. En última instancia el ideal de la investigación es ayudar a aliviar y disminuir esa violencia estructural que se ha creado en nuestro país, que promueve una sociedad dividida e intolerante entre las capitales y las zonas rurales, entre las víctimas y los que no lo han sido.

En cuanto a su pertinencia desde la maestría en curso, es relevante ya que ésta se centra en el análisis de problemas políticos, económicos e internacionales contemporáneos, una investigación del impacto de la educación, en la coyuntura que vive actualmente Colombia, atraviesa transversalmente todos los ejes del programa. Además, esta tesis está en entera consonancia con uno de los propósitos de la maestría, que busca identificar problemas actuales en el plano nacional e internacional, para abordar y responder a los desafíos que supone la actualidad del país. En efecto, la investigación está motivada por la necesidad de contribuir desde la academia al postconflicto.

En cuanto a los casos de Sudáfrica e Irlanda del Norte, se escogen debido a la posibilidad que ofrecen de acceso franco a la información y también por el impacto positivo de los acuerdos

firmados. Según el *Peace Accords Matrix* (<https://peaceaccords.nd.edu/>) del Instituto Kroc para Estudios Internacionales de Paz de la Universidad de Notre Dame, el acuerdo de paz de Irlanda del Norte tiene una implementación satisfactoria del 95%, mientras que el de Sudáfrica tiene una implementación del 92%. Casos más regionales como los de centro América, si bien comparten ciertas características con el conflicto colombiano, su implementación cuenta con varias críticas y no han sido tan bien recibidos en el panorama internacional en cuanto a su eficiencia.

Para llevar a cabo esto, a continuación se desarrolla el marco teórico que da dirección y forma a esta investigación y permite poner un marco conceptual y de teoría a las diferentes acciones llevadas a cabo en los tres países en cuanto a Educación para la Paz.

### **Marco Teórico**

Desde el comienzo de la historia humana el conflicto ha sido algo inherente a su cotidianidad, a su desarrollo político y social. Según Muñoz (2004) es visible como el conflicto se ha utilizado como medio de crecimiento ya que es parte del comportamiento natural del ser humano y aprendiendo de él, a cómo manejarlo, se vuelve un mecanismo para generar orden social. Sin embargo, desde hace varias décadas la humanidad ha venido repensando el costo de estos conflictos y ha buscado formas alternativas para solucionar los conflictos.

En el siglo XX el mundo vio las dos más grandes guerras de la historia y sus consecuencias llevaron a un desarrollo teórico y conceptual con el objetivo de entender las causas de los conflictos entre las sociedades y la forma en cómo se podía evitar que escalaran a mayores confrontaciones. En este sentido Barreto Henriques (2012) señala como a comienzos de la segunda mitad del siglo XX se da un desarrollo conceptual importante ya que hasta ese momento predominaba una visión realista de los conflictos en dónde se asumía que no era posible resolverlos tan tolo gestionarlos.

Así, La creación de las Naciones Unidas después de la Segunda Guerra Mundial fue un momento trascendental para la historia, ya que por primera vez las diferentes naciones del mundo acordaban que ante todo en las relaciones internacionales y al interior de los estados debía preponderar la vida, los derechos humanos y el respeto hacia los demás.

En este marco histórico, se originó la disciplina de los Estudios de Paz y en ella el concepto de Educación para la Paz. Según Thomas Renna (1980) este campo de estudio tuvo sus primeras reflexiones desde finales del siglo XVI, pero fue solo hasta después de la Primera Guerra



Mundial, alrededor de 1918, que empezó a desarrollarse académica y conceptualmente. El incomparable saldo macabro de la Primera Guerra Mundial generó un cambio radical en la forma como se estudiaba la guerra y un sentido de conciencia frente a la necesidad de solucionar pacíficamente los conflictos.

El estudio de casos internacionales de procesos de paz con el objetivo de aprender lecciones, es algo ya que se viene haciendo desde hace algunos años en los Estudios para la Paz. Autores como Infante Márquez (2013) y Barrios, Siciliani & Bonilla (2016) ya han explorado la pertinencia de indagar en procesos de Educación para la Paz en otros países, ya que ésta es usada como herramienta dentro de los procesos de postconflicto y se orienta a la creación de ciudadanía y la enseñanza de los derechos humanos, valores democráticos y métodos alternativos de solución de controversias, entre otros.

La Educación para la Paz nació entonces con el objetivo de dar herramientas y aproximaciones a la solución pacífica de conflictos buscando así evitar el escalamiento de los conflictos, pero también como medio para empezar la reconstrucción de tejido social en sociedades que ya han tenido un conflicto y que buscan entrar en un proceso de reconciliación, ya que eventualmente se busca reconciliar a la sociedad y generar una mayor cohesión.

De esta manera, el marco teórico que da sustento a esta investigación se basa en los Estudios de Paz y más precisamente en el concepto de Educación para la Paz. A continuación, se explora entonces como dentro del debate de la guerra, sus causas y sus variables nace una línea investigativa que busca aterrizar y analizar de forma rigurosa y científica la paz, omitiendo visiones abstractas e idealistas para entrar a teorizar y proponer modelos reales a los conflictos del mundo.

Los Estudios para la Paz ha avanzado y centrado su desarrollo en aspectos culturales, sociales y estructurales, permitiendo un mejor entendimiento del conflicto, su causas y posibles formas de abordarlo. Dentro de este marco se busca introducir también el desarrollo histórico y conceptual de la Educación para la Paz, herramienta que también ha logrado generar un cuerpo teórico y práctico para promover la superación de la violencia y la sanación del individuo en sociedad.

## Los Estudios para la Paz

Los estudios para la paz nacen en la segunda mitad del siglo XX alrededor de los años 50, después de ver las terribles consecuencias de la Primera y Segunda Guerra mundial, las cuales obligaron a los políticos y académicos a replantearse la conceptualización de la guerra, el conflicto y la forma en cómo se podía abordar para solucionar pacíficamente las diferencias.

Como bien lo señala Sandoval Forero (2012, pág. 18) la historia de la humanidad está marcada por convivencias pacíficas y violentas que han impactado aspectos económicos, sociales y culturales; pero a pesar de esto y de que paz y guerra han sido temas claves en el campo de las relaciones internacionales, solo hasta la década de los 50 es que surge la necesidad de investigación más científica y rigurosa. (Gleditsch, Nordkvelle, & Strand, 2014, pág. 146).

Høivik (1983, pág. 263) la definió en su momento como la ciencia que tenía el deber y objetivo de analizar el conflicto violento al nivel social; pero afirmaba también que “teorías que relacionen las características de las personas, los organismos o la materia son admisibles. Pero todavía es poco probable que den plena satisfacción. Simplemente habrá una falta de conceptos, o de lenguaje, para expresar fenómenos de conflicto específicos del nivel social”.

Su desarrollo según Martínez Guzmán (2009, pág. 61) se dio en cuatro etapas históricas: la primera entre los años 30 y 60, en donde se abordaba el estudio de paz desde una perspectiva negativa, es decir, que simplemente se centraba en la ausencia de violencia o confrontación física; la segunda etapa inicia con la aparición de la propuesta de Galtung (paz positiva) y la creación del Peace Research Institut de Oslo (PRIE), ya que a partir de este momento se empieza a dar un cambio transcendental en la forma en cómo se entendía la paz, ya que se le integra el concepto de violencia estructural y se habla de paz positiva.

La tercera etapa se da en la década de los 80, donde según Martínez Guzmán (2009, pág. 61) la aparición de movimientos sociales influyo en una investigación y conceptualización más amplia que integrara más actores a los procesos de paz. Finalmente:

La cuarta etapa inicia en la década de los 90, en este periodo la investigación para la paz adopta una perspectiva holística, integral y completa, que otorga gran importancia a la diversidad como medio para preservar la paz, a partir del aprovechamiento de las aportaciones de las otras culturas y del feminismo. (Sandoval Forero, 2012, pág. 24)

Justamente este punto se ve reforzado en la forma en la cual Wallesteen (2011) afirma que se da el nacimiento de los Estudios para la Paz. Según este autor, ésta corriente emergió como una respuesta a una visión tradicional de entender los conflictos en donde predominaba la visión realista estado céntrica y a una concepción en la cual los hombres están destinados por naturaleza a luchar entre ellos.

Claro está que esta idea no viene a ser rechazada solo hasta la actualidad. Ian Harris y Mary Lee Morrison (2013) al respecto retoman los postulados e ideales de Erasmus, religioso y pacifista del siglo XV quien criticó fuertemente la guerra, sus consencuencias y sobre todo su justificación como método para la paz; partiendo de que ésta representaba los sentimientos más profundos de ambición y codicia. Por el contrario, Erasmus, según estos autores, afirmaba que la paz era la base de todas las cosas buenas y el fin de la existencia humana (Harris & Morrison, 2013, pág. 47)

En este sentido, los Estudios para la Paz retoma esta idea y se caracteriza por una visión humana, que busca entender no solo las causas del conflicto, sino las condiciones necesarias para la paz, ofreciendo acercamientos y conceptualizaciones hacia una paz sostenible, integrando nuevas dimensiones como la violencia estructural, las asimetrías de poder, el género y la injusticia. (Barreto Henríquez, 2012, pág. 34)

Estas aproximaciones más integrales han ido acompañadas de una visión mucho más amplia del concepto de violencia, el cual es central para los Estudios para la Paz. Según Johan Galtung (1969) existen diferentes formas de entender la violencia y así mismo estas diversas formas repercuten en la forma en como se entiende la paz.

Según este reconocido autor, una violencia directa que conlleva un aspecto físico, se entiende como una paz negativa, es decir que solo se limita a una negación de la confrontación. Por otro lado, una violencia estructural que conlleva aspectos culturales, sociales, económicos, políticos y de género, entre otros, se relacionará con una paz positiva. (Galtung, 1969, pág. 183)

Efectivamente la visión tradicional era problemática ya que “la pobre, frágil, inconsistente y maleable concepción de la Paz desde la perspectiva negativa, hace de ésta un problema al momento de querer conceptualizarla o describirla. La Paz se centra únicamente en el estado de ausencia de guerras y la personificación de la misma se ejemplifica comúnmente con una

paloma blanca” (Cabello Tijerina, 2013)<sup>1</sup>. En este sentido y como bien lo establecería Galtung (1969, pág. 183) hay que partir del hecho de que un concepto más extendido y elaborado de la violencia, lleva a un concepto más extendido y elaborado de paz, y viceversa. En sus palabras, son dos lados de una misma moneda.

Por consiguiente, encontramos un llamado a tener un enfoque integral y holístico de la paz dentro de esta área. Esto en la medida de que:

Se plantea una paz integral porque no tiene que ser una paz solamente reducida a ciertos aspectos y ámbitos de la vida, sino que tiene que ser completa, de un todo y en todos los aspectos, pues de lo contrario hablaremos y tendremos una paz frágil, vulnerable, negativa. Esta paz integral está condicionada a que haya justicia, libertad, respeto a los derechos humanos, a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, a la autonomía, interculturalidad, y democracias reales. Si alguno de estos aspectos no se hace presente, entonces no hay paz integral, y será una paz de baja intensidad, una paz excluyente sometida a constantes vaivenes, es decir una paz demasiado imperfecta con la potencialidad de generar situaciones de violencias de manera regular. (Sandoval Forero, 2012, pág. 30)

En consecuencia, estos estudios se han nutrido cada vez más de fuentes y teorías que refuerzan diferentes aspectos y por lo tanto, como bien lo señala Barreto Henriques (2012), esta área aunque no logra ser una disciplina intelectual coherente y de hecho es trans-disciplinaria a varias teorías y áreas, logra colocar otras violencias en la agenda y ha puesto en evidencia otras dimensiones de la guerra, como asimetrías del poder, violencia de género y la relación entre desigualdad, injusticia y violencia. (Barreto Henriques, 2012, pág. 34)

En cuanto a temas de género, por ejemplo, Donna Pankhurst (2003, págs. 162-163) analiza desde una perspectiva feminista la problemática de la paz y señala como a partir de la conceptualización de lo femenino y su vínculo con lo pacífico, hay cada vez más espacio para una aproximación de género en los Estudios de Paz. Al respecto dice :

Recientemente ha habido un aumento del interés internacional en las "mujeres pacíficas", que también aparece en gran parte de los escritos sobre sociedades devastadas por la guerra, tanto en análisis como en debates políticos. Esto parece haber ocurrido en parte como una repulsión contra la violencia de la guerra, y con la esperanza de que un enfoque de atención en las mujeres podría revelar el camino hacia un mundo más pacífico y menos violento. (2003, págs. 162-163)

---

<sup>1</sup> Recuperado el 10 de Mayo de 2019, de Universidad Autónoma Nuevo León: <http://eprints.uanl.mx/11494/1/IRENOLOG%C3%8DA.pdf>

Por otro lado, es interesante ver formas alternas y complementarias de conceptualizar la violencia es la de Pierre Bourdieu, quien habla de violencia simbólica. Por violencia simbólica se puede entender:

Un modelo de dominación que presenta mecanismos ocultos a lo que el sentido común no puede observar, y se conforma por la dupla dominación y dependencia. Esta violencia simbólica, invisible, que coexiste con las otras formas de violencia, es entendida como otra forma de dominación, y de acuerdo a Bourdieu, supera la oposición entre las relaciones de sentido y las relaciones de fuerza, y se cumple y encubre a través de la comunicación. (Sandoval Forero, 2012, pág. 25)

Estos dos ejemplos y conceptualizaciones invitan a una mayor reflexión acerca de los tipos y formas de violencia, para permitir a los diferentes investigadores mejores aproximaciones hacia el concepto de paz. Por ejemplo, como bien señala Galtung (1969) los Estudios para la Paz está intrínsecamente relacionada con el estudio de conflictos y el de desarrollo, ya que solamente a través de estos análisis transversales se pueden llegar a conclusiones más objetivas e integrales. (Galtung, 1969, pág. 183)

Por consiguiente, los Estudios para la Paz ha evolucionado para proveer un análisis más profundo de la violencia y el conflicto pero se caracteriza ante todo por un aspecto humano. Según Wallesteen (2011) esta área de investigación se puede comparar con la práctica médica, ya que al igual que los doctores, no se limitan a entender la enfermedad sino que van más allá y buscan antidotos y curas para evitar que vuelva a surgir. Esto se debe a que los Estudios para la Paz busca ante todo mejorar la calidad humana como un unico ente y hacer un aporte duradero a la vida de todos los individuos, no solo a un grupo en especial o al estado.

De esta manera, esta rama ha ido evolucionando y a partir de importantes aportes de teóricos como Johan Galtung y Jaun Paul Lederach quienes postularon variables culturales, estructurales, los Estudios para la Paz ha logrado en la actualidad encontrar y avanzar en nuevas conceptualizaciones más complejas que profundizan más en la naturaleza humana.

Barreto Henriques (2012, pág. 38) también menciona la importante contribución de John Burton y su trabajo teórico basado en las Necesidades Humanas, en donde se afirmaba que las causas de los conflictos eran la insatisfacción de las necesidades, en los niveles del individuo, del grupo y de la sociedad. Más reciente Wolfgang Dietrich (2014) logra proponer un nuevo concepto en este marco teórico que enriquece un más el debate académico y práctico al introducir lo que el llama *Transrational Peace Research*, el cual defina así:

La *Transrational Peace Research* opera en los cuatro lados de la pirámide de Lederach de manera descriptiva, no prescriptiva. Por lo tanto, el tema epistémico es el examen sistémico de las interrelaciones entre el comportamiento individual y social en los cuatro campos horizontales (armonía, justicia, seguridad, verdad) y en todos los niveles verticales, desde los niveles de base hasta los niveles medio y regional de administración y gestión a los más altos representantes del estado y la sociedad. (Dietrich , 2013, pág. 200)

Como consecuencia, esta corriente también ha vuelto más práctica el manejo de conflictos ya que se paso de un modelo tradicional de gestión de conflicto basado simplemente en la contención, la supremacía militar y el fin de la violencia directa; a un modelo de resolución de conflictos, que busca la negociación, el mutuo acuerdo, las raices del conflicto, para asi transmorfar la estructura general, desde un análisis mucho más complejo. (Barreto Henriques, 2012, pág. 34)

Podría decirse que este enfoque pasa a un modelo basado más en lo social y humano que termina teniendo un foco importante en las personas, sus necesidades, sus relaciones, interacciones y posición frente a la estructura. De esta manera, se parte también del aspecto de la dignidad humana ya que:

La dignidad humana es el valor básico sobre el cual se fundamentan los derechos de los individuos como sujetos libres de participar equitativamente en la sociedad. Una sociedad que privilegia prácticas que preservan la dignidad humana, es una sociedad que camina hacia la paz por medios pacíficos rechazando acciones violentas para solucionar los conflictos. La dignidad humana es la condición central sobre la cual deben cimentarse las garantías de no repetición para prevenir el conflicto y reparar sus consecuencias. (Camargo Camargo & Gómez Arrieta, 2020, pág. 38)

La Estudios para la Paz busca ante todo posicionar la dignidad humana en el centro del manejo de conflictos y para esto estudia y analiza su entorno y las variables que existen con el, para brindar explicaciones y soluciones más estructuradas. Por ejemplo, Sandoval Forero afirma que:

los estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia, posibilitan desarrollar la perspectiva teórica de la Paz Integral, activa, noviolenta y duradera, es decir una paz sustentable, a partir de un re-enfoque que tenga como base, por un lado el conocimiento de nuestras realidades, y por otro, referentes hipotéticos de las teorías del pensamiento crítico latinoamericano en cualquiera de sus expresiones. (Sandoval Forero, 2012, págs. 29-30)

Aunque lo afirma en el caso de México, este autor señala las estructuras violentas que afectan a todo el continente ( Centro y Sur América) en dónde es visible las altas tasas de violencia,

riñas, ataques a mujeres y niños; y ante esto introduce una variable de gran importancia dentro de los Estudios de Paz y es la necesidad de generar un conocimiento de las realidades que afectan las zonas en conflicto.

A partir de aproximaciones sistemáticas y más rales de autores como Galtung, Ledereach y Burton se pudo avanzar en una ciencia que permitiera entender mejor las necesidades y problemáticas que rodean al conflicto así como también un desarrollo más riguroso de herramientas alternas, que permitieran justamente entre otras cosas entender y analizar las realidades.

En este sentido continuación se profundiza en el concepto de Educación para la Paz, el cual también ha tenido un proceso de desarrollo conceptual ligado a los Estudios para la Paz, moviéndose hacia un enfoque sistémico con múltiples variables y que al igual que se mencionó en la página anterior centra a la persona y su dignidad en el desarrollo teórico.

De hecho, una de sus prioridades es promover el conocimiento y la importancia detrás de la dignidad humana para todas las personas por igual, como herramienta para desescalar los conflictos y manejarlos pacíficamente. La educación toma especial relevancia a la hora de hablar de construcción de paz, en tanto “es una herramienta muy importante no solo para la protección de los niños, sino también para la comunidad en general. La educación suministra protección física, psicológica y cognitiva” (Infante Márquez, 2011, pág. 226).

## **Educación para la paz**

Desde la aparición de los Estudios para la Paz, uno de los interrogantes centrales ha sido ¿cómo se construye la paz? No es una pregunta para una respuesta sencilla. Los conflictos son complejos y obedecen a diferentes dinámicas culturales, económicas, políticas y sociales y su eventual solución requiere de un esfuerzo continuo y que integre a los diferentes sectores de la sociedad en busca de acuerdos comunes.

En Colombia se vienen haciendo esfuerzos importantes desde hace varios años para lograr una solución negociada a un conflicto que ha generado cientos de miles de desplazados y muertos. Para cerrar este ciclo luctuoso, el país debe crear tejido social y esforzarse por cerrar las grandes brechas que separan a sus habitantes; debe, en suma, volverse más incluyente, tolerante y humano, con mayor inclusión del pobre y del campesino, quienes han sufrido en más las consecuencias de la guerra. Una de las herramientas susceptibles de dar solidez a los acuerdos de paz con las FARC es la Educación para la Paz.

Para Harris y Morrison (2013, pág. 84) existe una diferencia clara entre Estudios de Paz y Educación para la Paz, en tanto la primera tiene un espectro mucho más amplio, analiza los conflictos y sus respectivos procesos de paz desde una perspectiva, en la mayoría de los casos geopolítica; y ante todo se centra en el estudio de la paz como concepto.

Justamente, como concepto, la Educación para la Paz se enmarca en el triángulo de la violencia de Galtung, expuesta anteriormente. En términos prácticos, esto hace referencia a que la paz entendida como la mera ausencia de guerra es solo la parte más superficial del problema, ya que también existe una violencia cultural y estructural. Como bien lo indica Gavriel Salomon (2002) pueden tenerse diferentes aproximaciones a la Educación para la Paz: para algunos puede ser promover entendimiento, respeto y tolerancia hacia el antiguo enemigo; para otros es simplemente adquirir los conocimientos y habilidades para poner en práctica soluciones alternativas de solución de conflictos; y para otros es hacer de ambientalismo y la construcción de una cultura de paz.

Por Educación para la Paz puede entenderse como “el proceso para promover conocimientos, habilidades, actitudes, y valores necesarios para traer cambios de comportamiento que permitan a niños, jóvenes y adultos prevenir y resolver pacíficamente conflictos y violencia, tanto



manifiesta como estructural; y crear así condiciones que lleven a la paz, tanto intrapersonal, interpersonal, intergrupala, nacional o internacional”<sup>2</sup>. (Fountain, 1999, pág. 9)

Según Restrepo (2015), la Educación para la Paz como disciplina moderna tuvo sus comienzos en John Dewey y Maria Montessori, quienes teorizaron y propusieron métodos pedagógicos para el análisis de la relación entre violencia y educación. Desde entonces, la Educación para la Paz ha evolucionado en una serie de etapas: 1) la escuela nueva, 2) la propuesta de Escuela para la Paz de la Unicef, 3) la educación desde la no violencia y 4) la perspectiva de la Educación para la Paz.

Por su parte, Harris & Morrison (2013) dicen que la Educación para la Paz es solo uno de los enfoques a través de los cuales se pueden hacer un acercamiento a la construcción de paz. Estos otros enfoques son: la Paz a Través de la Fuerza; Paz a través de la Justicia; Paz a través de la Transformación; Paz a través de las Políticas (institucionalismo); y Paz a través de la Sostenibilidad. (Harris & Morrison, 2013, págs. 22-29)

Bajaj y Hantzopoulos (2016) definen la Educación para la Paz como un campo académico y práctico que utiliza enseñanza y aprendizaje no solo para desmantelar todas las formas de violencia, sino también para crear nuevas estructuras que construyan y sostengan una paz y un mundo justo y equitativo. (Bajaj & Hantzopoulos, 2016, pág. 1)

Mientras tanto Areiza Madrid afirma que la Educación para la Paz debe fomentar una concepción de paz que:

“debe superar aquellas visiones y posturas que la entienden como un estado de ausencia total de guerra o conflictos, y propender por una perspectiva alternativa encaminada a la intervención eficaz basada en el aprendizaje y análisis de las situaciones conflictivas, orientada al descubrimiento de su complejidad y multidimensionalidad, cuyo objetivo será favorecer el encuentro de salidas no violentas y consolidar escenarios educativos de construcción de cultura de paz”. (Areiza-Madrid, 2014, pág. 319)

Por su parte Alan Smith sobre el rol de la educación en la resolución de conflictos afirma que:

En situaciones donde ya existe un conflicto violento, la educación puede tener un papel protector, por ejemplo, proporcionando puntos de estabilidad y rutina diaria

---

<sup>2</sup> Esta definición de Susan Fountain es dada en el marco institucional del trabajo realizado por la UNICEF; Sin embargo, para la presente investigación, se considera una aproximación satisfactoria y completa al concepto.

para los niños si es posible mantener el funcionamiento de las escuelas, ayudando a comprender las causas subyacentes del conflicto y fortaleciendo los mensajes dentro de la sociedad sobre los impactos negativos de la violencia. Es un medio de educar a las personas sobre otras formas no violentas de responder a los conflictos. En situaciones donde los procesos de paz están en marcha, la educación también puede ser un medio para contribuir a la transformación social, por ejemplo, a través de reformas al sistema educativo en sí y al educar a las personas sobre nuevos arreglos para la representación política, la justicia y la vigilancia. (Smith A. , 2010, pág. 3)

Vemos que es posible acercarse a la construcción de paz desde diferentes enfoques, idealmente el ejercicio de la construcción de paz debería llevar una visión integral, de manera que se logre transformar efectivamente la estructura que enmarca la violencia. En esta investigación, se considera a la Educación para la Paz como un aspecto transversal a estos otros enfoques ya que permite que los integrantes de la sociedad se concienticen acerca de la violencia, sus consecuencias, orígenes y métodos alternativos para solucionar el conflicto.

Sandoval Forero (2012, págs. 29-30) habla por ejemplo de la relación entre educación y cultura y postula que La Educación para la Paz y la interculturalidad surgen como:

“un intento de querer contextualizar e integrar, de querer cambiar las conductas de la gente y de hacer realidad los derechos de los humanos, siempre de una forma no violenta y si tolerante. Un modelo de educación para la paz presupone no sólo informar sobre la amplia cosmovisión de la paz, sino que paralelamente exige un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con los valores de paz” (Sandoval Forero, 2012, págs. 29-30)

Ahora bien, como se ha hablado la Educación para la Paz consiste en la creación de habilidades, conocimientos y prácticas, que tienen como objetivo generar conciencia sobre la violencia, qué la origina, sus consecuencias y formas alternativas, no violentas, de solucionar los conflictos. Su intención es proveer los elementos de análisis necesarios para identificar las causas estructurales de los conflictos, generando una mayor cohesión social que elimine o reduzca las causas estructurales.

Incluso según Bajaj & Hantzopoulo (2016, pág. 4) existen enfoques más críticos que no solo se limitan a analizar la violencia, sino a profundizar en las realidades sociales de las comunidades y a amplificar voces marginadas a través de investigación de comunidades, narrativas locales y currículos basados en las realidades. Pero, sobre todo, se basa en un enfoque para ver a la escuela como sitios potenciales de marginalización y/o transformación.

¿Pero qué acercamientos o métodos tiene la Educación para la Paz? Un punto de referencia importante es el trabajo realizado por la UNICEF, la cual, como se mencionó antes, marcó un punto histórico importante en la evolución de esta práctica.

De acuerdo a Fountain (1999, págs. 24-27) esta organización se ha centrado en dos acercamientos: por un lado el trabajo realizado dentro del ambiente escolar que busca: 1) cambiar y crear un ambiente escolar apropiado que promueva un espacio de dialogo y convivencia tolerante, dónde se empiece una concientización por los derechos y deberes; 2) a través del desarrollo curricular, en dónde se busca apoyar con material didáctico a profesores y alumnos a fortalecer la comunicación, la cooperación y la solución de controversias; y 3) los servicios de apoyo al profesor, en dónde se busca crear espacios de discusión e integración a los profesores para que lleguen a acuerdos comunes sobre la importancia de la Educación para la Paz y el cómo deben apoyar a los estudiantes.

Por otro lado, en este aspecto resulta también pertinente la exposición del trabajo realizado por Harris & Morrison (2013) que nos exponen los conceptos a través de los cuales se lleva a cabo la Educación para la Paz. Según estos autores, los conceptos para la aplicación son: 1) una pedagogía de no violencia; 2) El dialogo para la creación de una comunidad democrática; 3) Aprender a colaborar; 4) desarrollo de un ethos de preocupación y cuidado moral; 5) Promoción de un pensamiento crítico; 6) Desarrollo de relaciones hacia el empoderamiento; y 7) Administración pacífica de la institución.

Estos conceptos mencionados anteriormente son transversales a la creación de una cultura de paz de cualquier entidad. Inicialmente las teorías de la Educación para la Paz están pensadas sobre todo en el ambiente escolar, en el trabajo con niños y jóvenes, pero por supuesto pensar en que este es el único grupo objetivo sería un error. Esto ya que la teoría y práctica actual ha hecho evidente de que educar para la paz debe ser para todos los miembros de una sociedad, ya que todos somos susceptibles de caer frente a demostraciones de violencia en cualquier momento, en nuestro trabajo o en el transporte público.

Dicho de otro modo, la creación de una cultura de paz debe poder llegar a todas las capas de la sociedad para poder así disminuir considerablemente las posibilidades de un enfrentamiento, sin importar la magnitud del conflicto. Bajaj & Hantzopoulos (2016, pág. 5) de hecho afirman como en los últimos años la Educación para la Paz se ha centrado en torno al campo de los Derechos Humanos, ya que se ha convertido en un marco normativo para promover el derecho a la educación, dando así un enfoque más amplio y alienado internacionalmente.

En este sentido, Restrepo (2015, pág. 20) identifica los siguientes pilares en la propuesta contemporánea de Educación para la Paz para el caso colombiano: 1) Los Derechos Humanos; 2) El Desarrollo Humano; 3) El Desarme; 4) Conflicto y manejo de emociones; 4) enfoque diferencial; 5) Memoria histórica; y 6) pedagogía crítica.

Estos pilares logran en gran medida responder en gran medida a la situación colombiana y proveen un marco interesante para el debate académico en cuanto el caso colombiano. En el escenario internacional según McCarthy (2011)<sup>3</sup> la Educación para la Paz está teniendo un crecimiento importante desde que fue evidente los fracasos en Irak y Afganistán, generando una mayor conciencia para buscar alternativas a la violencia. Para McCarthy, el mensaje de que si no enseñamos a nuestros hijos paz, alguien más les enseñará violencia, es cada vez más relevante en el contexto internacional actual.

Finalmente como consideración final en la parte teórica, si bien por extensión no se puede exponer acá el total de la teoría que engloba los Estudios de Paz y la Educación para la Paz, si sea destacar algunos puntos claves en cuanto a éste último concepto que son vitales para su entendimiento.

Según Harris y Morrison (2013) es importante dentro de la aplicación de la Educación para la Paz partir de tres elementos de importancia: 1) la existencia de un orden internacional respaldado en las Naciones Unidas, y las funciones que cumple dentro de un marco institucional internacional; la multi-casualidad de la violencia (distinta previamente); tres la existencia de un complejo militar industrial y la necesidad de pensar críticamente frente a este; y cuatro la existencia de movimientos sociales de base que se articulan en una red de ONG que configuran un actor internacional complejo pero importante. (págs. 139-144)

De esta manera, encontramos que el marco conceptual de la Educación para la Paz es bastante amplio, ya que abarca gran diversidad de temas y es aplicable tanto en sociedades en conflicto, como en sociedades pacíficas; tanto a nivel micro (colegios o instituciones) o un nivel macro (un conflicto como el colombiano). Los pilares mencionados invitan a una reflexión holística, en la cual se examine la posición de diversos actores y temáticas, con el objetivo de comprender de una forma más amplia la problemática que se analiza y la forma en que se tiene que abordar.

---

<sup>3</sup> Recuperado el 15 de Febrero de 2018, de The Nation: <https://www.thenation.com/article/archive/teaching-peace/>

## **Capítulo I**

Intentar explicar o analizar un conflicto no es algo sencillo, ya que usualmente responden a varias dinámicas. Los conflictos de Colombia, Sudáfrica e Irlanda del Norte son de un gran interés en el mundo y si bien tienen características completamente diferentes, en este trabajo se plantea la idea de que comparten una base similar. En este primer capítulo no se pretende hacer un análisis general a la luz de las diferentes teorías del conflicto existente, se parte de que los conflictos son en mayor o menor medida multi-casuales y que es reduccionista desestimar otras alternativas.

Sin embargo, buscando establecer un paralelismo entre los tres casos, se afirma que es posible ver que en los tres casos se presenta un tema de lucha por acceso a ciudadanía política, por reconocimiento y ejercicio de poder político. De esta manera, a continuación, se analizan los tres casos, haciendo un breve repaso de su comienzo y desarrollo, para después enfatizar en la disputa política.

### **Colombia**

#### **Generalidades del nacimiento del conflicto colombiano**

El conflicto colombiano es en la actualidad uno de los más extensos y más complejos en el escenario internacional. Durante poco más de cincuenta años, el estado colombiano ha venido combatiendo diversos movimientos guerrilleros, bandas criminales y grupos paramilitares que construyen un complejo entramado histórico. En la actualidad, el país atraviesa un momento difícil social y políticamente, ya que después de décadas de conflicto, por fin ha venido llevando a cabo procesos consistentes de paz. Por un lado, el país se encuentra en un proceso de postconflicto con la Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (FARC) antes un grupo guerrillero; y por el otro, se encuentra en un criticado y accidentado proceso de paz con el Ejército de Liberación Nacional.

Un análisis interesante que resume la complejidad del conflicto colombiano, es el expuesto por Restrepo y Aponte (2009) quienes afirman que:

Partiendo de un legado histórico de exclusión de las instituciones iniciales, se muestra que tales instituciones, junto con características idiosincráticas de la historia colombiana, como la lucha armada entre los partidos políticos tradicionales, los conflictos agrarios no resueltos, el apoyo externo en la guerra fría, la existencia de una fuerzas militares mal equipadas y entrenadas sin órdenes directas de proteger a

los individuos y las comunidades y la descentralización ocurrida a finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, dieron nacimiento y forma al conflicto armado interno y a las condiciones actuales de pobreza en Colombia. (Restrepo & Aponte, 2009, pág. 20)

Los orígenes del conflicto son complicados y según la vertiente política tienen diferente punto de partida. Por ejemplo, “presentado como simiente de la lucha guerrillera, el ataque a Marquetalia<sup>4</sup> es el ataque del victimario represor contra el campesinado víctima de la Fuerza Pública, y al mismo tiempo, se presenta como justificación directa de la continuidad del levantamiento en armas, que ya venía operando desde la conformación de las repúblicas independientes o zonas liberadas”. (Olave, 2013, pág. 154)

Sin embargo, los eventos de Marquetalia no pueden considerarse como un punto de partida del conflicto, ya que desde los años 20 y 30 se venían presentando tensiones políticas y económicas que darían forma a las confrontaciones de años después (Molano Bravo, 2015, pág. 1). En este sentido, es pertinente la revisión al informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV) que, dentro de sus ensayos, permite un acercamiento objetivo a los orígenes del conflicto.

El informe de Alfredo Molano para la CHCV “Fragmentos de la Historia del Conflicto Colombiano” permite vislumbrar como desde la década de los veinte y treinta se originó una tensión constante por el acceso a la tierra, su propiedad y el régimen laboral entre hacendados y colonos (Molano Bravo, 2015, págs. 2-3). Así desde el comienzo, es visible la lucha política y social ya que es posible ver como se empieza a configurar una lucha por la igualdad, ya que los colonos y campesinos se sentían oprimidos y discriminados.

En este sentido, es pertinente revisar los siguientes relatos y citas de colonos obtenidos por Joven Bonelo & Núñez Espinel (2018) quienes analizan estas manifestaciones para demostrar el discurso campesino<sup>5</sup>:

“los campesinos utilizaron el discurso público de la ciudadanía y de la igualdad ante la ley para sustentar sus demandas, como lo enfatizaron en sus pleitos, documentos y arengas:.. esperamos de vosotros: justicia para los campesinos, derechos para los campesinos, respeto para los campesinos” (pág. 149).

---

<sup>4</sup> Fue llevado a cabo el 27 de mayo de 1964 bajo la presidencia de Guillermo León Valencia, bajo los lineamientos de la Latin American Security Operation de los Estados Unidos. Sin embargo, el gobierno siempre ha desmentido que haya estado bajo influencia extranjera y afirma que fue una operación netamente local.

<sup>5</sup> Los fragmentos citados son recopilados por Bonelo & Núñez de periódicos de los años 20 y 30, como Claridad y Acción Liberal, los cuales recogían diferentes tipos de manifestaciones escritas de los colonos y campesinos

“Hay lugares en donde el dueño de muchos miles de fanegadas no puede gobernarlas sino por medio de organización en donde el propietario asume funciones que sólo corresponden al Estado: el dueño se convierte en policía, en juez, en legislador, para dominar una larga población que vive y muere dentro de sus predios sin conocer la república democrática” (pág. 152)

... todos los terratenientes tienen en sus manos balanzas falsas para estafar a los campesinos. *Los latifundistas cultivan, cosechan las injusticias y comen los frutos del despojo, la mentira y el engaño.* La distribución de las tierras acaparadas, y la justicia social, constituyen el único sentido de la vida de los labriegos de Colombia. El derecho y la justicia ha huido de Colombia, gracias a la violencia feudal; los cultivadores desposeídos, las viudas y los huérfanos se hallan oprimidos y explotados; se despoja a los labriegos de sus parcelas en beneficio de los grandes terratenientes. (pág. 155)

“[...] siempre están listos los peones y los arrendatarios de las haciendas para formar en las filas revolucionarias, por odio a los patrones olímpicos y a los Alcaldes, es decir a lo que está arriba, a lo que no gasta misericordia ni justicia”. (pág. 160)

La revisión de estas declaraciones en adición a la rima disponible en el anexo 1, permite demostrar cómo se empezó a configurar un sentimiento de inconformidad por parte de colonos y campesinos y una sensación de que eran tratados como ciudadanos de segunda categoría. Para estos años, era claro que terratenientes y la elite colombiana consideraba que los colonos y campesinos no tenían los mismos derechos que ellos y que incluso estaban sometidos a su voluntad, cual objetos.

Como resultado de este proceso de confrontación, se presentaron las primeras manifestaciones de exclusión política ya que “surgieron las Ligas Campesinas de Anolaima y La Mesa, los Sindicatos Campesinos de Tena, Sesquilé y Quipile. Pero, según el Partido Comunista, más de 20 sindicatos no fueron reconocidos por no ser liberales”. (Molano Bravo, 2015, pág. 6)

Esto se explica debido a que la creciente organización campesina se alineaba cada vez más con ideología y movimientos de izquierda, por lo que los partidarios más acérrimos de los conservadores lo sentían como una amenaza. De hecho, Maria Emma Wills en su ensayo para el informe CHCV afirma que:

Las élites políticas, sobre todo conservadoras, interpretaron la movilización social como resultado de la intrusión de actores ajenos al devenir nacional. Para hacer frente a esa injerencia, demandaron la aprobación de medidas extraordinarias logrando que el Congreso aprobara la Ley Heroica o de “defensa social”. Esta ley por lo demás recibió el aplauso incondicional de algunos prelados de la iglesia católica... porque, según ellos, ofrecía las herramientas para triunfar militarmente sobre los “elementos

subversivos [...] que quieren imponerse con sofisticados argumentos”. (Wills Obregón, 2015, pág. 9)

Es importante mencionar como unas presiones sociales por la propiedad de la tierra, terminaron en medio de una disputa ideológica entre la izquierda, liberales y conservadores que eventualmente terminó resolviéndose por la fuerza en contra de los campesinos. En este sentido Ariel Ávila (s.f) en un informe<sup>6</sup> para la Fundación Paz y Reconciliación, relata que la formación de las guerrillas liberales fue una respuesta a las décadas de persecución y hegemonía conservadora, por lo que de la mano del Partido Comunista, se formó una autodefensa popular armada en las zonas de influencia de este partido con el objetivo de defenderse de determinadas agresiones.

Lo cierto es que el conflicto colombiano en esencia, se ha basado principalmente en una lucha por el acceso a la ciudadanía política, la representación y el poder político de grupos menos favorecidos frente a la elite colombiana. En sus análisis del conflicto colombiano y sus causas, Lilian Yaffe (2011, pág. 196) concluye que, dentro de la amplia arista de análisis hechos al origen del conflicto, se podría afirmar que las causas sociales y el resentimiento explican mejor su origen, mientras que las causas económicas y de codicia hacen lo respectivo en cuanto a su expansión y desarrollo.

Y es precisamente el tema de la exclusión política el que ha marcado el desarrollo histórico en Colombia. Casas (1987) detallada con precisión la evolución de las luchas sociales de obreros y campesinos durante la primera mitad del siglo XX en un marco político liberal, pero que al ser perseguidos, excluidos y posteriormente masacrados por el gobierno conservador tuvieron que recurrir a una organización independiente.

Así mismo, con el creciente conflicto entre liberales y conservadores, especialmente después de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán en 1948, apareció el Frente Nacional<sup>7</sup>, como mecanismo político para salvar la democracia de la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla, pero también como mecanismo de exclusión política (Mesa García, 2009, pág. 165). Durante este periodo se viviría una fuerte concentración del poder, marginando terceras opciones y dando pie al

---

<sup>6</sup> Informe disponible en línea en la página de la Fundación Ideas para la Paz, pero sin fecha de publicación. Recuperado el 10 de Mayo de 2018, de Fundación Paz y Reconciliación: <http://www.pares.com.co/wp-content/uploads/2016/09/Conferencias-de-las-Farc.pdf>

<sup>7</sup> Acuerdo político entre Conservadores y Liberales para turnarse el poder cada cuatro años. Estuvo vigente entre 1958 a 1974



fortalecimiento de movimientos campesinos que seguían sin encontrar respuestas políticas a sus demandas.

Efectivamente, según Mesa García (2009, pág. 175) si bien el objetivo era regresar y consolidar un estado democrático, realmente su naturaleza democrática era poca y lo que ocasionó por el contrario fue la exclusión política de los obreros y campesinos que venían presionando por más visibilidad desde los años anteriores. De esta manera, “gracias al distanciamiento entre las élites que dieron la espalda a los campesinos y a la falta de soluciones de fondo, las agrupaciones armadas que subsistían se fragmentaron en grupos cada vez más violentos que lucharon, en ese entonces, por los derechos sobre la tierra”. (Silva Luján citado por Mesa García, 2009, pág. 174)

La naturaleza democrática del país se ve cuestionada cuando en las elecciones de 1970 “se habló de fraude, pues los resultados preliminares transmitidos por radio la noche anterior daban como ganador a Rojas; luego, el gobierno Frentista prohibió dichas transmisiones y al día siguiente apareció como ganador Misael Pastrana, el candidato de régimen bipartidista..... Rojas se acostó ganador y se levantó perdedor”. (Mesa García, 2009, pág. 176)

Sin embargo, la verdadera demostración de exclusión política y social se dio durante la década de los ochenta y noventa con el genocidio de la Unión Patriótica (Molano Bravo, 2015, pág. 48). Este partido, formado a partir de un proceso de paz entre las Farc, otros grupos guerrilleros y el gobierno de Belisario Betancur, fue sistemáticamente eliminado durante finales de la década de los ochenta debido al creciente apoyo que recibía. A finales de 2014, la Fiscalía General de la Nación lo declaró delito de lesa humanidad y afirmó que existió una alianza entre paramilitares, agentes del estado, las altas esferas de la sociedad del país, militares y sectores políticos para cometer estos crímenes que tomaron la vida de más de 3000 personas. (EL Espectador, 2014)

De hecho, en el marco del proceso judicial contra Hebert Veloza, alias ‘HH’ ex jefe paramilitar, la Sala de Justicia y Paz del Tribunal Superior de Bogotá determinó que:

La masiva victimización de los miembros y simpatizantes del partido político Unión Patriótica (UP) estaba dirigida al exterminio de este grupo político, por promover ideas de izquierda, ser considerados simpatizantes de la guerrilla de las FARC y haber obtenido triunfos importantes en comicios locales, regionales y nacionales. La sentencia estableció que los crímenes cometidos contra los miembros y simpatizantes de la UP constituyeron un “genocidio político”, por el cual, el Estado colombiano tiene la obligación de investigar y judicializar a los responsables, reparar a las víctimas y tomar

las medidas necesarias para que tales hechos no vuelvan a ocurrir. (International Center for Transitional Justice, 2013)

Este suceso es una gran mancha en la historia moderna de Colombia y que refleja la gran brecha social al interior de la sociedad. Al igual que muchos genocidios en el mundo, en Colombia más de 3000 personas como parte de un plan para eliminar una clara amenaza política al status quo. La masacre de la Unión Patriótica pone en entredicho la capacidad de Colombia de hacer una transición política pacífica, ya que cuando por fin estos grupos armados dejaron las armas y decidieron participar dentro del marco la ley, no encontraron garantías y fueron, por el contrario, exterminados debido a su ideología.

En este punto, más allá de querer entrar a hacer una revisión histórica de la evolución del conflicto, es importante ver como a partir de la década de los veinte y en adelante comenzó un proceso que tuvo en el centro la lucha por derechos políticos y económicos. Es posible a lo largo de ya casi un siglo de conflictos internos un eje transversal y es como un grupo dominante, poseedor de unos derechos, ha limitado el acceso pleno a otros grupos.

En la actualidad, más de veinte años después de la constituyente de 1991 que buscaba abrir la democracia y los derechos a todos por igual, campesinos aún no se sienten representados y con pleno ejercicio de su ciudadanía. Al respecto es interesante la entrevista dada por Miguel Cifuentes líder de la Asociación Valle del Rio Cimitarra:

**Confidencial Colombia: ¿Qué significa para las comunidades del país la celebración del día del campesino?**

Miguel Cifuentes: Es el día del autoreconocimiento de nuestra identidad. Somos nosotros los que consideramos que tenemos un territorio, una cultura, una espiritualidad que ni en la jurisprudencia ni en la Constitución se reconoce. Es la manera de reivindicarnos, reconocernos como un colectivo cultural con una identidad que le ha aportado a este país desde la colonia misma. (Cifuentes , 2013)

**La Constitución de Colombia tiene una legislación amplia para indígenas y afrodescendientes, ¿se sienten igualmente incluidos en la carta política?**

“Desde luego que no. Debería existir un reconocimiento al campesinado colombiano pero en la carta política solo aparece la palabra “campesino” en 3 ocasiones, y para referenciarlos se utiliza la expresión “trabajador agrario”, denominándonos implícitamente como mano de obra de la industria. Sentimos que, a la luz de la legislación, somos ciudadanos de segunda categoría.

Los indígenas y los afros se han ganado un espacio constitucional pero nosotros, a pesar de la lucha, hemos sido los más afectados por la legislación. El único mecanismo de reconocimiento para nosotros es el de las Zonas de Reserva Campesina

de la ley 160 del 94. Nosotros nos pegamos ‘como clavo caliente’ de ella para proteger nuestro territorio para exponer allí la visión que tenemos del desarrollo”. (Cifuentes , 2013)

Colombia aún cuenta con grandes dificultades para integrar las demandas y visiones de las comunidades más desfavorecidas. Desde los movimientos campesinos, que disputaron la tierra con los hacendados y que invadían grandes extensiones de tierra buscando consolidar un derecho de propiedad; pasando por la creación y consolidación de las guerrillas de izquierda; hasta la actualidad, es visible un deseo de reconocimiento y una lucha por tener acceso a derechos políticos y económicos.

A esta breve radiografía habría que sumarle el análisis de la trayectoria de las comunidades afro-descendientes e indígenas que han tenido que luchar también por su lugar en el país. De esta, se hace visible que el mayor reto para el postconflicto es darles voz a esas comunidades excluidas, reforzar el ejercicio democrático como derecho y deber; y fortalecer la actividad política, entendida esta también como la defensa de los derechos. En un país que entra en una etapa como estas, resulta inadmisibles la cantidad de denuncias por asesinatos de líderes sociales, lo cual una vez pone en entredicho no solo la capacidad de las fuerzas de seguridad del gobierno, sino también la representación de todos por igual.

Ante el anterior análisis, se hace evidente como en Colombia se ha posicionado un grupo político sobre el otro y que, a lo largo de estos años, ha prevalecido los derechos de una elite sobre los demás. Este mismo patrón será visible en los dos casos siguientes y como se verá en las páginas siguientes de esta capitulo será posible ver una similitud importante entre los casos de estudios, para así lograr extraer recomendaciones aplicables a Colombia.

## **Sudáfrica**

El conflicto sudafricano es uno de los más internacionalizados, conocidos y estudiados durante los últimos años. No solo su naturaleza sino el impacto mediático que tuvo el papel de Nelson Mandela, puso en el foco en este conflicto y en sus conocidas políticas raciales. El apartheid, como se le conoció a la política de segregación racial en Sudáfrica, estuvo establecido durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX y fue la bandera de lucha no solo de muchos políticos y movimientos dentro de Sudáfrica sino alrededor del mundo, los cuales rechazaban el trato hacia las comunidades negras.

## **Contexto del Conflicto**

Según Alba, Suárez & Rueda (2016) el conflicto que se desataría entre el Congreso Nacional Africano y el gobierno nacional sería resultado de una fuerte discriminación social que se vivía en los territorios del sur del país debido al nacionalismo afrikáner y por los de grupos anglófonos compuestos por los zulúes, los san y los xhosa. Como bien lo relata el profesor Gerardo Denegri (2015) el conflicto en este país proviene desde mediados del siglo XVII con la llegada de los colonos holandeses; la posterior llegada de los ingleses a comienzos del siglo XIX y las tensiones entre ambos bandos por el acceso a recursos y control del territorio, dejando a las tribus locales en medio de las disputas y marginadas del acceso económico.

El conflicto contemporáneo, se empezó materializar con la independencia sudafricana en 1960; sin embargo, ya desde 1948 el Partido Nacional había llegado al poder y reforzó la separación de razas, estableciendo los *bantustanes*, que eran zonas de residencia solo para negros; limitando el derecho a voto solo a los blancos y diferenciado educación; transporte y servicios públicos entre blancos y negros (Alba, Rueda, & Suárez, 2016, pág. 76). Durante los años siguientes, se dio una fuerte confrontación armada entre alas militares del CNA, el CPA y el UCPD por un lado; y el gobierno nacional por el otro.

Así se configuraría un conflicto con un fuerte factor racial, que a través de la implementación del *apartheid*, lograría imponer a la raza blanca sobre la raza negra, limitando el acceso político y económico a estos últimos. Como se vera a continuación, el discurso político es mucho más explícito, ya que los gobernantes sudafricanos reconocían abiertamente la necesidad de separar ambas razas, ante la idea de que no eran iguales y que los negros eran inferiores a los afrikáner.

## **La dinamica del conflicto Sudáfricano**

Bajo las políticas del apartheid, a lo largo del país se empezaron a conformar grupos de diversa resistencia que rechazaban el trato desigual que recibían los negros y demás comunidades que veían limitados sus derechos. Según Alba, Suárez , & Rueda (2016) la lucha armada se inició a finales de 1961 por el Congreso Nacional Africano (CNA) encabezado por Nelson Mandela y Joe Slovo del Partido Comunista; llevando a cabo campañas de desobediencia civil y manifestaciones a lo largo de las décadas siguientes hasta la década de los ochenta dónde la violencia escaló considerablemente.

Stuart J Kaufman (2017) en su artículo para el South African Journal of International Affairs, rechaza la idea de que el conflicto Sudafricano haya sido de baja intensidad y caracterizado por una típica violencia política. En su opinión, este conflicto fue una auténtica guerra civil, principalmente entre 1987 y 1995, en dónde se buscaba el control territorial como principal objetivo, y se combatía bajo una forma no convencional de asesinatos, desplazamiento y masacres, patrón similar a las guerras civiles de El Salvador, Guatemala y Nicaragua<sup>8</sup>.

Al respecto Kaufman afirma:

Como en algunos otros conflictos de guerrilla, el lado militarmente más débil en Sudáfrica ganó el poder político victoria. Este resultado fue principalmente un reflejo del peso demográfico del 75% negro de Sudáfrica. Cuando el CNA culpó exitosamente a De Klerk por la violencia entre el CNA e Inkatha, socavando su autoridad moral y demoliendo su esfuerzo para crear una genuina coalición multirracial, fue capaz de derrotar los esfuerzos de NP para forzar el intercambio de poder genuino. (Kaufman, 2017, pág. 516)

Por otro lado, también se tiene que tener en cuenta el papel que juego la comunidad internacional. Según Soto Gomez (2017) durante el apogeo de la guerra fría, la dinámica del conflicto en Sudáfrica estuvo fuertemente determinada por el contexto de la guerra fría.“ de hecho, en diversas ocasiones, E.E.U.U actuó como escudo ante las presiones de la comunidad internacional.. En esta línea, los E.E.U.U consideraban el Congreso Nacional Africano como un partido comunista, por lo que se alinearon estrechamente con los primeros ministros del momento, Hendrick Verwoerd y Botha, contra Mandela y otros dirigentes del CNA”. (Soto Gomez, 2017, pág. 12)

### **Discurso político sudafricano**

El apartheid y la idea de que ambas razas tenían que estar separadas vienen desde comienzos del siglo XX y es posible encontrar sus primeras manifestaciones desde mediados de la década de los 40 con Nico Diedrich, quien afirmaba: "es que estamos aquí tratando no solo con un grupo, con individuos, con 10,000,000 o 11,000,000 personas solamente, sino que estamos tratando con dos grupos de población y razas que difieren radicalmente entre sí, pueblos y razas que a causa de sus diferencias fundamentales y sus límites naturales deben mantenerse separados unos de otros para la ventaja de ambos " (The Round Table, 1948, pág. 33).

---

<sup>8</sup> El conflicto escaló considerablemente cuando también entro en escena el Inkhata Freedom Party, un partido nacionalista zulú que había roto lazos con el CNA y entró en conflicto con ellos y el gobierno nacional.

De hecho para Diedrich, la problemática venía desde la configuración de una disputa entre el liberalismo y el nacionalismo: "Liberalismo ... es en realidad su mayor enemigo [los no europeos], porque. . . por el bien de los beneficios materiales e industriales de los europeos, busca negar a los no europeos el derecho de su propia sociedad y su propia patria en que pueden desarrollar en una nación independiente." (The Round Table, 1948, pág. 33).

Para Diedrich había una tensión y un antagonismo entre el nacionalismo europeo o afrikáner y el liberalismo occidental, ya que mientras el primero tendría que reunir a todos los individuos en torno a una visión común y una mismo sentido de pertinencia; el segundo, promovía el individualismo y el reconocimiento de derechos a todos por igual. Algo antagónico con la visión de dos comunidades diferentes en Sudáfrica.

Posteriormente, uno de sus grandes exponentes fue Hendrik Verwoer. Verwoer, Primer Ministro de Sudáfrica entre 1958 y 1966, es considerado el padre del apartheid y en su momento lo defendía afirmando que

"Lo que quiero decir es que, si el desarrollo mixto es la política del futuro de Sudáfrica, conducirá al enfrentamiento de intereses más terrible que pueda imaginarse. Los esfuerzos y deseos de los bantúes y los empeños y objetivos de todos los europeos serán antagónicos. Tal enfrentamiento solo puede traer infelicidad y miseria a ambos. Tanto los bantúes como los europeos deben, por lo tanto, considerar a su debido tiempo cómo se puede evitar esta miseria entre ellos y sus descendientes".

Deben encontrar un plan para proporcionar a los dos grupos de población oportunidades para el pleno desarrollo de sus respectivos poderes y ambiciones sin entrar en conflicto. La única salida posible es la segunda alternativa, es decir, que ambos adopten un desarrollo divorciado el uno del otro. Eso es todo lo que significa la palabra apartheid". (Verwoerd, 2016)

Para Verwoerd la principal preocupación era la del desarrollo de ambas comunidades. Para él, las visiones e idiosincrasias de negros y blancos no permitirían un camino común y por lo tanto era preferible que ambas comunidades tuvieran espacios diferentes. Por ejemplo, al referirse a los baaskap<sup>9</sup> decía que:

"... el actual Gobierno adopta la actitud de que concede y desea dar a los demás precisamente lo que exige para sí mismo. Cree en la supremacía (baaskap) del europeo en su esfera, pero, también, cree igualmente en la supremacía (baaskap) de los bantús en su propia esfera. Para el niño europeo, desea crear todas las oportunidades posibles para su propio desarrollo, prosperidad y servicio nacional en

---

<sup>9</sup> Término inicial que se usaba durante los comienzos del apartheid. Se traduce como "mastery" y hacía referencia a una relación maestro y sirviente.

su propia esfera; pero para los bantúes también desea crear todas las oportunidades para la realización de las ambiciones y la prestación del servicio a su propia gente.

Por lo tanto, no existe una política de opresión aquí, sino la de crear una situación que nunca ha existido para los bantúes; a saber, que, teniendo en cuenta sus idiomas, tradiciones, historia y diferentes comunidades nacionales, pueden pasar por un desarrollo propio. Esa oportunidad surge para ellos tan pronto como se crea una división entre ellos y los europeos que no necesitan ser los imitadores y esbirros de este último”. (Verwoerd, 2016)

Para los afrikáners, era necesario mantener ambas comunidades y su desarrollo como algo separado, de forma que se respetara las visiones de cada uno. Nico Diederich, quien sería el tercer presidente de Sudáfrica entre 1975 y 1978, ya apoyaba la doctrina del apartheid para mediados de la década de los cuarenta.

Al respecto Daniel Matan<sup>10</sup> afirmaba:

El partido cree que una política definida de separación (apartheid) entre las razas blancas y los grupos raciales no blancos, y la aplicación de la política de separación también en el caso de los grupos raciales no blancos, es la única base sobre la cual el carácter y el futuro de cada raza pueden protegerse y salvaguardarse y en el que cada raza puede ser guiada para desarrollar su propio carácter, aptitud y vocación nacionales. (Daniel Malan en Tiryakian, 1960, pág. 686)

En teoría, según las declaraciones anteriores, se podría afirmar que hay un respeto hacia la visión tradicional de los bantúes; sin embargo, la forma en cómo se desarrolló el apartheid, demostró una clara visión de superioridad por parte de los blancos, que subyugó y discriminó a los negros. Al respecto encontramos las declaraciones del Presidente P.W Botha quien afirmó:

"No estamos obligados ni siquiera a intentar probarle a nadie y a los negros que somos personas superiores. Lo hemos demostrado de 1001 formas. Si Dios hubiera querido que fuéramos superiores a los negros, nos habría creado a todos con un color e intelecto uniformes."

"Creo que el Afrikáner es honesto, una persona temerosa de Dios, que ha demostrado prácticamente la forma correcta de ser".

"Cada uno de nosotros ha visto prácticamente que los negros no pueden gobernarse a sí mismos. Denles pistolas y se matarán entre ellos".

"Son buenos en nada más que hacer ruido, bailar, casarse con muchas esposas y dedicarse el sexo. Aceptemos que "el hombre negro" es un símbolo de pobreza, inferioridad mental, pereza e incompetencia emocional". (Botha, 2015)

---

<sup>10</sup> Primer ministro de Sudáfrica entre 1948 y 1954. Gran exponente del nacionalismo afrikáner y defensor del apartheid

Las declaraciones de Verwoerd y especialmente las de P.W Botha indican un desprecio por el hombre negro y la creencia de que no solo su forma de ver el mundo es incompatible con la visión blanca europea-afrikáner; sino también reduce al hombre negro a una concepción casi animal, con poca capacidad de raciocinio y propenso a una violencia injustificada.

### **Institucionalización del Apartheid**

La cierto es que el apartheid no se basó en buscar un desarrollo endógeno para cada comunidad, sino por el contrario afirmo la idea de que los blancos o europeos eran biológica y socialmente superiores frente a los negros o africanos; y por lo tanto no debían convivir juntos. El trabajo realizado por Mhlauli, Salani & Mokotedi (2015) donde se analiza el apartheid desde el punto de vista del contrato racial resulta muy ilustrativo.

Estos autores resaltan el punto de que Sudáfrica y posteriormente el apartheid, se desarrollaron desde un punto de vista euro-céntrico y en donde la el objetivo era mantener el status de superioridad político y social del afrikáner, los cuales se basaban en la visión de que su su cultura europea superior, salvaba a los bantúes de la barbarie y el atraso.

De esta manera los autores afirman:

Para implementar y formalizar su política de divide y vencerás, el Partido Nacionalista aprobó una serie de leyes... Algunas de las leyes más prominentes incluyeron la prohibición del matrimonio mixto, la Ley de Inmoralidad de 1950, la Ley de Áreas Grupales de 1950, que promovió la colocación de negros y blancos en áreas residenciales separadas de una forma integral y obligatoria; la Ley de Reserva de Servicios Separados de 1953, que aplicaba la segregación en el uso de instalaciones públicas como el transporte, cines, restaurantes e instalaciones deportivas; y la Ley de Educación Bantú de 1953, una política de escolaridad y plan de estudios separados sobre la base de raza y la abolición de las escuelas misioneras. (Mhlauli, Salani, & Mokotedi, 2015, pág. 216)

La formalización de esta política se dio en cada aspecto de la vida, económica, política y social del país, buscando una coexistencia minina y en donde el grupo dominante tuviera mayor acceso económico y político. Aparte de las leyes mencionadas anteriormente, el sumario de leyes del apartheid obtenido de la Universidad del Mount Holyoke College, permite ver algunas otras leyes que regulaban toda clase de aspectos sociales; por ejemplo, la Ley de Prevención de Ocupación Ilegal de 1951, que permitía al Ministro de Asuntos Nativos el poder de expulsar a los negros de las tierras públicas o privadas para reasentamiento; o por ejemplo, la Ley de Extensión de la Educación Universitaria de 1959, la cual terminó la asistencia conjunta de blancos y negros a las mismas universidades.



Las leyes promulgadas permitieron que la comunidad afrikáner consolidara una serie de derechos económicos, políticos y sociales por encima de aquellos que se denominaban bantúes<sup>11</sup>, transformándolos en ciudadanos de segunda categoría. Al respecto, vale la pena revisar el testimonio de Michelle Faul para el medio Associated Press sobre la discriminación que vivió durante el apartheid:

En este artículo Michelle afirma que “ aunque en Rodesia también había racismo, no era de la forma institucionalizada de Sudáfrica que hacía a los negros subhumanos” más adelante afirma: “ los trenes eran un problema, ingresando al territorio sudafricano trasladaban a los negros a carruajes decrepitos, ya que los trenes eran solo para blancos; en las tiendas los negros tenían que comprar en una ventanilla trasera; y los hoteles eran solo para los blancos” (Faul, 2013)

Esta segregación, dominación y control se extendió al campo político en donde se limitó fuertemente la representación de los no blancos:

“Todos los derechos políticos de no blancos se erosionaron sistemáticamente. El sufragio prometido a los indios fue abolido. En 1956 “ los votantes de color” en Cabo fueron retirados de las listas y se les permitió en cambio elegir cuatro blancos para representarlos en el parlamento. En 1968 esta representación fue abolida (Ley de representación separada de los votantes (1968)). En 1970 todos los políticos y los derechos sociales fuera de las "patrias" fueron abolidos (Bantu Homelands Ley de Ciudadanía (1970))”. (UNESCO, 1974, pág. 46)

A través de estas y otras medidas, como la Ley de Prohibición de Interferencia Política, se limitó totalmente la participación política activa de las comunidades negras y no afrikáner. Toda representación legal y las decisiones que afectaran a estas comunidades, quedaron en mano de los afrikáners. Esto sumado a la segregación vivida en vivienda, educación y servicios públicos, configuraron un panorama de total sumisión en donde sistemáticamente los afrikáners decidían la vida de las demás comunidades.

Así pues, se ha visto que en el caso sudafricano se dio una clara política de estado a través de los años dirigida a favorecer a un grupo social sobre los demás. Si bien en sus comienzos el apartheid tenía alguna leve idea de respetar la cultura, historia y tradición bantúes para

---

<sup>11</sup> Algunas de estas leyes obligaban a los ciudadanos cargar documentos sobre su historial de vida, ya que no en todos los casos los ciudadanos eran fácilmente identificables como afrikáners o bantúes. De hecho, se crearon entidades y mecanismos que examinaban a los casos dudosos para determinar en qué tipo de población quedaba.

determinar así su desarrollo; muy rápidamente fue claro que el grupo que ostentaba el poder no consideraba a los miembros de otras comunidades como dignos de los mismos derechos.

Las políticas tomadas por parte de los gobiernos afrikáner, rápidamente restringieron toda clase de derechos sociales, políticos y económicos, generando diversas pero obvias resistencias entre las comunidades negras y discriminadas, que como era de esperarse solo encontraron una respuesta militar por parte de los gobiernos nacionales. A diferencia de muchos otros conflictos alrededor del mundo, en este caso fue posible ver de forma mucho más evidente la limitación de unos derechos y la imposición de una clase política sobre la otra de forma institucionalizada con leyes, decretos, instituciones y organizaciones que reglamentaron las políticas gubernamentales.

### **Irlanda del Norte**

El último caso de esta investigación es el conflicto en Irlanda del Norte, un caso de estudio ampliamente reconocido como de los más exitosos y que es punto de referencia para muchos otros procesos de paz en el resto del mundo. “Nacido del conflicto, el nuevo estado de Irlanda del Norte heredó un legado de división política, religiosa y comunal que su formación hizo poco por aliviar. El trazado deliberado de sus fronteras para asegurar que la mayoría de la población apoyara la unión con Gran Bretaña fue el resultado de una lucha por el dominio entre agrupaciones cuya base de poder había cambiado sustancialmente a lo largo de varios siglos”. (Porter, Hill, McAuley, & McLaughlin, 2006, pág. 2)

A diferencia de los casos anteriores, este conflicto tiene un factor religioso que terminó reflejándose de todas formas en una disputa de interés políticos y económicos de diversos grupos que desencadenó en una cruenta guerra civil con un fuerte factor de terrorismo por parte del Ejército Republicano Irlandés mejor conocida como el IRA.

### **Contexto del conflicto.**

El conflicto de Irlanda del Norte ha sido caracterizado por una fuerte disputa política que como bien reconoce la profesora María Julia Solovitas (2010) es solo el resultado de una larga lucha histórica presente en la isla en contra de la dominación británica. El matiz general del conflicto, fue la lucha entre un grupo nacionalista separatista, identificado con la independencia y soberanía de la isla; en contra de los grupos con una ideología unionista, buscando la permanencia con Gran Bretaña.

Como bien lo expone Madias (2015) para 1922 cuando Irlanda obtuvo su auto-gobierno, seis condados que conformaban la Irlanda del Norte decidieron mantener la unión, oponiéndose al “Home Rule” y defender su permanencia con Reino Unido. Sucesivamente a esto, “los intentos unionistas de imponer autoridad, junto con su ecuación simplificada del catolicismo con el nacionalismo político irlandés y la deslealtad inherente, aseguraron “una tendencia a la discriminación en cuestiones de orden público” (Buckland, 1981, pág. 6)

De esta manera, se empezó a configurar un conflicto entre los unionistas, mayoritariamente protestantes que buscaban mantenerse con Reino Unido; y los nacionalistas irlandeses, mayoritariamente católicos, quienes anhelaban una Irlanda Unida. Mientras los nacionalistas se sentían identificados con un sentimiento irlandés completamente independiente y soberano; los unionistas, se sentían identificados como parte del Reino Unido, de su historia y cultura, por lo que no deseaban estar políticamente separados.

Así entonces, emergió un fuerte conflicto de alta intensidad representado mayoritariamente por el PIRA del lado nacionalista. Este grupo, nacionalista radical y que llevo a cabo una gran serie de atentados durante varios años, volvió aún más complejo el conflicto ya que la presencia de un actor terrorista solo logró endurecer las posiciones y respuestas por parte del gobierno de Irlanda del Norte. Si bien este trabajo no pretende profundizar en el origen y posterior desarrollo del PIRA, es importante tener en cuenta que su papel en este conflicto fue importante durante varios años ya que encabezó la lucha armada, convirtiéndose en una seria amenaza para la seguridad de la isla.

De esta manera, encontramos que en su campaña militar lograron asesinar a Ian Gow y planearon ataques contra Robert Temple Armstrong; Sir Peter Terry, antiguo gobernador de Gibraltar; y el comandante militar Sir Anthony Farrar- Hockley. También encontramos que realizaron ataques a la Bolsa de Londres, el Carlton Club y el cuartel de la Honorable Artillería (Drake, 1991, pág. 53). Finalmente, es posible ver hasta qué punto llegó su capacidad de operación, cuando en 1984 el PIRA estuvo muy cerca de asesinar a la Primer Ministra Margaret Thatcher y su gabinete, cuando atentaron el Grand Hotel de Brighton.

### **La Lucha Política y Social**

Desde la separación de la isla y la conformación de Irlanda del Norte, se dio un conflicto que era más que solo la lucha por la permanencia del norte con los británicos o la independencia total de la isla. Como se vio brevemente anteriormente, al momento de la separación, tanto

católicos como protestantes se vieron envueltos en una lucha política que condicionó su modo de vida. Mientras que en Irlanda del Norte se discriminaba a los católicos, en la República de Irlanda se discriminaba a los protestantes. De esta manera, encontramos la siguiente afirmación de Cathar Goulding, uno de los principales líderes de IRA y en la cual demostraba su posición frente a Gran Bretaña y el gobierno del Norte de Irlanda:

Los políticos que se sientan en el gobierno bajo el actual sistema establecido en Irlanda no están interesados en este problema (derechos civiles y políticos) de la gente común. Esas personas deben aprender a eliminar estos problemas ellos mismos. Los políticos también han sido instrumentales en enfatizar la responsabilidad de Gran Bretaña por la situación que existe en Irlanda. Fueron ellos quienes enmarcaron la Ley del gobierno de Irlanda. Tienen cláusulas en ese acto que pueden restringir las actividades y obligar al gobierno unionista a legislar por los derechos civiles en Irlanda. Fueron ellos quienes organizaron por primera vez los B-SPECIALS antes de que se estableciera el Unionist Six-County Government y los utilizaron en el programa de 1920 y es bastante claro que están preparados para utilizarlos de nuevo en el futuro bajo una apariencia más respetable. (Goulding, 1969)<sup>12</sup>

Esta tendencia, sentida en mayor medida en Irlanda del Norte, originó una fuerte tensión a lo largo de los años que tuvieron un punto histórico determinante, en la marcha del 30 junio de 1972, conocida como el domingo sangriento. La marcha, convocada por Asociación por los Derechos Civiles de Irlanda del Norte (NICRA), tenía como principal propósito reclamar igualdad de derechos para las comunidades católicas, quienes se sentían discriminados por las autoridades de Irlanda del Norte. Esta movilización ciudadana, era el claro reflejo de un grupo que se sentía excluido del ejercicio de sus derechos políticos y económicos y que, bajo la administración política en Irlanda del Norte, sentían una fuerte dominación.

Dentro de las muchas inconformidades presentes para inicios de la década de los 70, una en constante aumento era la falta de acceso a representación política. Según Tom Gillespie (2018)<sup>13</sup> “a pesar de formar la mayoría de la población de Derry, los católicos y los nacionalistas nunca habían podido ganar representación allí debido al gerrymandering<sup>14</sup>, es

---

<sup>12</sup> Recuperado el 10 de Mayo de 2018, de Fundación Paz y Reconciliación: <http://www.pares.com.co/wp-content/uploads/2016/09/Conferencias-de-las-Farc.pdf>

<sup>13</sup> Recuperado el 1 de Septiembre de 2018, de The Sun: <https://www.thesun.co.uk/news/2711727/bloody-sunday-1972-londonderry-troubles-northern-ireland/>

<sup>14</sup> Concepto que hace referencia a la manipulación de circunscripciones electorales para favorecer determinado grupo político (Tabor, 1956, pág. 378). Fue una práctica habitual durante este conflicto que en la actualidad es visible por ejemplo en Estados Unidos.

decir la manipulación de los límites electorales, para garantizar que los sindicalistas fueran siempre elegidos” (Gillespie, 2018)

Esta práctica llegó a estar fuertemente institucionalizada y se implementaba de diversas formas con el objetivo de beneficiar la representación protestante- unionista. Así encontramos que:

El Gerrymandering (manipulación de circunscripciones electorales) aparece a nivel local cuando el voto conservador y el voto unionista con frecuencia equivalen a dos votos de oposición .... Lo anterior se logra de tres maneras: (i) alojando a todos los nacionalismos en un gran pabellón mientras se mantienen los demás pabellones con Conservadores y Unionistas relativamente pequeños; (ii) por medio de un “Voto de Compañía”. Por cada £10 en la Ley de Valoración de Pobreza de inmuebles ocupados en alquiler por una Compañía Limitada, la compañía tiene derecho a un voto adicional hasta un máximo de seis votos (existen muy pocas Compañías Limitadas Nacionalistas puesto que estas personas han sido mantenidas en pobreza, sin ningún tipo de privilegio, y son tratadas como “ciudadanos de segunda clase” por la comunidad Conservadora y Unionista); (iii) con el fin de presionar a los Nacionalistas y forzarlos a salir, los consejos Unionistas construyen muy pocas casas para los Nacionalistas. Éstos son mantenidos en listas de espera hasta por doce años mientras que los votantes Conservadores y Unionistas reciben casas en la misma ciudad incluso antes de que se casen. (The Campaign for Social Justice in Northern Ireland, 1964, pág. 2)

Esta práctica altamente institucionalizada, de la mano de políticas similares en vivienda o empleo, fueron creando el escenario y las condiciones para enemistar a las comunidades católicas y protestantes, lo que eventualmente desencadenaría en un fuerte conflicto. En el mismo informe del CSJ (1964) se denuncian otros aspectos sociales en los que la comunidad católica era fuertemente discriminada.

Por ejemplo, mientras los Unionistas tenían un salario promedio de £111,960, los nacionalistas tenían uno de £18,910; también, mientras que desde 1948 se habían construido en Enniskillen 148 casas y cuatro conjuntos de apartamentos, solo dos fueron asignados a los nacionalistas, los otros fueron repartidos para aumentar el apoyo electoral. (The Campaign for Social Justice in Northern Ireland, 1964, pág. 4)

Estas diferentes inconformidades fueron luego retomadas por Dillon (1990) en su análisis sobre las diferentes razones que llevaron al conflicto. De esta manera, haciendo uso de una base de datos de 4,552 irlandeses (Anexo 2)<sup>15</sup> y diferenciando entre protestantes del norte; católicos; católicos del norte y católicos del Sur, Dillon encontró que la variable con mayor porcentaje

---

<sup>15</sup> Los datos recolectados por Dillon hacen parte de encuestas realizadas en 1974 a hombres trabajadores entre los 18 y 64 años.

dentro de los católicos fue la discriminación laboral y de vivienda, seguida de la existencia de la Special Powers Act<sup>16</sup>.

Así mismo, a partir de la información del anexo 3, en dónde se encuesta a católicos del norte y el sur acerca de las causas del conflicto, pero diferenciando a través de diferentes variables socio-económicas, vemos que la discriminación, bien sea laboral o de vivienda, sigue siendo un factor fuerte con poca variación entre los católicos del sur, sin importar su nivel de estudio, su religiosidad, su inclinación política o su estatus social. Mientras tanto, en los católicos del norte, es posible ver variaciones más amplias a través de estas variables.

Así, encontramos que a partir de los años sesenta, ante la difícil situación percibida, los esfuerzos sociales se centraron en la lucha por obtener mayores derechos y revertir las prácticas gubernamentales destinadas a favorecer a los protestantes sobre los católicos. Así lo reconoce Purdia (1990) citado por Porter, Hill, McAuley, & McLaughlin, (2006):

Las campañas de derechos civiles de la década de 1960 se centraron en el desmantelamiento de las prácticas discriminatorias relacionadas con vigilancia y ley, políticas de votación, gerrymandering, y la asignación de viviendas, que habían sostenido y fortalecido sucesivos regímenes unionistas. Las demandas eran para la igualdad de trato y oportunidad entre las dos grandes poblaciones de católicos y protestantes. (Porter, Hill, McAuley, & McLaughlin, 2006, pág. 8)

Un ejemplo de esta imposición y superioridad protestante se ve reflejado en la Royal Ulster Constabulary, sus símbolos y el efecto que supuso de cambio de nombre a la Northern Ireland Police Service. Según (Thompson, *The Politics of Culture in Northern Ireland*, 2003) la RUC era un claro reflejo de los valores, la cultura y la simbología británica, la cual por supuesto no era compartida por todos los miembros de Irlanda del Norte; siendo la corona el símbolo tal vez menos apreciado por los no protestantes.

Al respecto del cambio de nombre, Danny Kennedy del Ulster Unionist Party MLA diría “creo que muchas personas van a estar muy tristes y lamentar mucho qué los orgullosos símbolos de la RUC están cambiando.... Muchos Unionistas no aceptarían que los símbolos actuales del RUC no sean capaces de obtener el apoyo de la comunidad” (Thompson, *The Politics of Culture in Northern Ireland*, 2003, pág. 53). Esto demostraba una fuerte idea de priorizar y

---

<sup>16</sup> Fue una medida tomada tras la partición de la isla de Irlanda y que permitía al gobierno de Irlanda del Norte, ante la creciente violencia política, tomar todas las medidas necesarias para preservar la paz. Inclusive se permitía el encarcelamiento sin juicio.

promover la cultura y valores ligados a los protestantes- unionistas, lo que se terminaba reflejando en fuertes casos de discriminación y desigualdad.

Según Thompson (2003, pág. 66), lo que se manifiesta en Irlanda del Norte, inclusive después de los acuerdos, es un choque de valores culturales, extremadamente ligado a la identidad en donde hay una resistencia por parte de la comunidad pro-británica, a que se está perdiendo una posición superior en donde sus símbolos y cultura se reflejan en las instituciones y organizaciones del norte

De hecho “organizaciones como The Homeless Citizens 'League, Campaign for Social Justice y, lo más importante, el Northern Ireland Civil Rights Movement (NICRM), formado en 1967, reunieron a sectores de comunidades que durante mucho tiempo habían carecido de liderazgo político y "juntaron pruebas convincentes de que las estructuras y prácticas locales perpetuaban la desigualdad”. (Bardon, 1992, pág. 637)

Por supuesto al hacer referencia a lo anterior, Bardon pone en evidencia e introduce la idea de la existencia de unas prácticas sistematizadas por parte del gobierno en el poder para beneficiar a una población sobre otra. Hablar de desigualdad por supuesto, implica que sectores de la población no cuentan con los mismos accesos o beneficios que otros; y como se mencionó anteriormente, el conflicto en Irlanda del Norte se vio fuertemente motivado por una sensación de inequidad y trato inferior por las comunidades católicas.

Al igual que en el caso sudafricano, en Irlanda del Norte es posible ver una política de organización y ubicación de comunidades destinada a limitar el contacto entre ellas. En Irlanda del Norte a partir de mediados de la década de los sesenta se construyeron los famosos “peace walls” o muros de paz, los cuales fueron construidos a lo largo del territorio del norte con el objetivo de diferenciar y limitar los barrios protestantes de los católicos.

Según la Northern Ireland Foundation:

Los primeros muros de paz surgieron de las barricadas que las comunidades locales erigieron durante los períodos de disturbios intensos en 1969, con el estallido de “The Troubles”. Cuando el ejército británico se desplegó en agosto de ese año, reemplazó las barricadas existentes con barreras propias de alambre de púas. Se construyeron como estructuras temporales, ingenuamente destinadas a durar seis meses. Sin embargo, estos fueron reemplazados por estructuras más permanentes: más anchos, más largos y más permanentes. Mientras tanto, ha habido una transformación en la estética de la construcción de líneas de paz: un cambio de vallas de acero grises a paredes de ladrillo multi tonalizadas, ajardinadas con árboles y arbustos y vallas de

colores. Tales barreras tienen cada vez más un sentido de permanencia en el paisaje urbano. (Northern Ireland Foundation, S.F.)<sup>17</sup>

Sin embargo, para J. McCord, M. McCord, Davis, Haran, & MacIntyre (2017) la política de los Peace Walls y su efecto en la dinámica política y social de Irlanda del Norte, ha logrado mantener y promover la segregación y la desigualdad, teniendo un gran impacto en lo político y social. Para estos autores, los Peace Walls mantienen una constante disputa por la tierra que se refleja en una discriminación y manipulación en cuanto a políticas de vivienda.

De esta manera afirman que:

El interior contemporáneo de Belfast refleja un montaje estable de vivienda segregada, que, en el contexto urbano comparativo, se perpetúa por el impacto mutuo de la violencia y la segregación. Desde finales de la década de 1960, la función principal de la segregación residencial étnica en el entorno urbano ha sido una disposición para la defensa física y la protección contra la violencia, la intimidación o el temor a la amenaza. (McCord, McCord, Davis, Haran, & MacIntyre, 2017, pág. 7)

A través de un análisis histórico y geográfico de las políticas de asignación de vivienda y del comportamiento de precios en el mercado, concluyen que “los muros de paz claramente han tenido un efecto más perjudicial y adverso sobre la coherencia y la aplicación de las políticas. De hecho, la existencia de los muros de paz parece haber ocasionado o facilitado prácticas diferenciales en las estrategias de vivienda, en cada lado del muro” (McCord, McCord, Davis, Haran, & MacIntyre, 2017, pág. 27).

Como consecuencia, resaltan que las comunidades en disputa (católicos y protestantes) han desarrollado una dinámica aislacionista que da la espalda a la otra comunidad, evitando así políticas holísticas e integrales que puedan beneficiar a ambos grupos; impactando sectores, como el de la vivienda, que en este caso ha perjudicado zonas compuestas mayoritariamente por población protestante. Así mismo, esta segregación social se expresó en sociedades separadas con contacto limitado y que se estructuraron para cumplir con ese propósito.

De esta manera, encontramos algunos testimonios retomados por Ronnie Munck (1992) que demuestran no solo el nivel de segregación, sino también discriminación que se vivía en Irlanda del Norte y que por supuesto motivaron más el nacimiento del conflicto. Así, encontramos por ejemplo el testimonio de Michael Farrell, católico de clase media y quien afirmó ““Nunca me

---

<sup>17</sup> Recuperado el 16 de Agosto de 2018, de Peasce Walls: [vhttps://northernireland.foundation/projects/sharedfuture/peace-walls/](https://northernireland.foundation/projects/sharedfuture/peace-walls/)



mezclé con ningún protestante de mi edad... Porque fuimos a diferentes escuelas, jugamos a diferentes juegos, incluso cuando jugábamos a los mismos juegos, como Tenis, había un club protestante y un club católico”. (Munck, 1992, pág. 213)

También encontramos testimonios como el de Plunkett O’ Donnell, consejero nacionalista, quien afirmó: “el centro de la ciudad de Dungannon es la Plaza del Mercado y ese es el dominio unionista. Siempre se hicieron esfuerzos para evitar que los católicos realizaran manifestaciones o cualquier cosa en esa área. De hecho, estabas arriesgando tu vida si ibas a celebrar una reunión en ella.” (Munck, 1992, pág. 213)

Posteriormente sobre las políticas de asignación de vivienda O’Donnell diría:

Más casas nuevas se estaban construyendo como resultado de una situación de vivienda muy mala. Estas nuevas casas se estaban construyendo y entregando a personas que simplemente no eran los casos más merecedores, a pedido, en general, de los consejeros locales. La gente era consciente de la discriminación, sin duda. Cuando vas a buscar una casa, y particularmente si tienes tres o cuatro o cinco en una familia, y en algunos casos más que eso, y no pudiste obtener una casa, y una mujer soltera, una chica soltera podría obtener una casa ... la gente no necesitaba ser informada del hecho de que se practicaba la discriminación. (Munck, 1992, pág. 215)

El análisis anterior permite visibilizar una de las muchas expresiones que toma la segregación en Irlanda del Norte. Si bien el impacto a lo largo de los últimos años ha sido para ambas comunidades; en este caso particular, los protestantes sufren más los precios y las políticas de vivienda, generando aún más desconfianza política y aumentando su animosidad hacia las comunidades católicas.

### **Matriz de análisis y conclusiones**

	<b>Colombia</b>	<b>Sudáfrica</b>	<b>Irlanda del Norte</b>
Grado de discriminación	Medio-Alto	Alto	Medio-Alto
Institucionalizado	Si	Si	Si

Grado de institucionalización	Alto	Alto	Alto
Forma de institucionalización	Frente Nacional. Leyes sobre la tierra	Apartheid	Peace Walls. Políticas de vivienda y trabajo

El análisis de los casos expuestos permite visibilizar dinámicas similares. Si bien, como se menciona en el comienzo del trabajo, los casos son diferentes y presentan comienzos, circunstancias, razones y desarrollos diferentes, es posible ver que en los tres casos expuestos se generan un paralelo que permite establecer similitudes entre ellos. El caso colombiano, fue en mayor medida por el control de la tierra, el caso sudafricano tuvo un factor de opresión racial, mientras que el de Irlanda del Norte tuvo un fuerte factor religioso.

Sin embargo, el análisis de este capítulo permite afirmar que en los tres casos de estudio se presenta un factor en común y es cómo un grupo en el poder, trata de limitar los derechos políticos y económicos de los grupos que considera como adversarios. De esta manera, en los tres casos es posible ver como los grupos atacados se alzan en armas y establecen una lucha armada por la consecución de sus derechos y por eliminar la discriminación de la que eran víctimas.

Por supuesto el caso más claro es Sudáfrica en donde a través de una política de estado como el apartheid, se limitaba directamente todos los derechos de las comunidades no blancas. En Colombia por su parte, ha sido mucho más sutil, pero se presentó un fenómeno similar por ejemplo con el Frente Nacional, el cual durante su existencia limitó considerablemente la participación de otros actores políticos y esto trajo como resultado, un aumento en la intensidad del conflicto, pero sobre todo en el grado de discriminación.

En Colombia, aunque no se presentaron grandes instituciones gubernamentales para discriminar a una población, lo cierto es que desde comienzos del siglo XX se presentó una fuerte disputa por la tierra, en donde se creía que solo los hacendados y colonos podían tener propiedad de la tierra, lo que originó cada vez más tensiones y limitaba los derechos económicos de los campesinos.

A partir de lo expuesto, es posible afirmar que en conflictos como el de Sudáfrica y el de Irlanda del Norte, los factores raciales o religiosos son secundarios, lo que realmente genera las tensiones y el posterior conflicto es la percepción de amenaza al status quo por parte de otro grupo social. De esta manera, es posible ver como en los tres casos el grupo dominante cierra los caminos políticos y limita derechos económicos y sociales.

De hecho, limitar la participación política es tal vez el aspecto más transversal de los tres casos estudiados. Como principal medida para mantener el poder y la posición prevaleciente, los grupos en el poder estructuran el sistema político con el objetivo de limitar o de anular completamente la participación política, de forma que puedan mantener vigente su situación privilegiada, controlando las altas esferas políticas o los medios de producción.

Mírese por ejemplo el ejemplo en Irlanda del Norte, en donde los protestantes unionistas limitaban la capacidad política de los católicos a través de la manipulación de circunscripciones electorales o discriminaban el acceso a trabajos. En Sudáfrica, las comunidades no blancas veían su participación política ampliamente restringida al ser representados por Afrikáner durante varios años, sin tener derecho de participar en las votaciones; y en Colombia durante muchos años se restringieron las visiones políticas a los partidos tradicionales y cuando otros grupos aparecieron reivindicando los derechos de los campesinos y más pobres, fueron perseguidos por ello.

De esta manera, se puede concluir que, en los tres casos, a los grupos perjudicados, se les trató como ciudadanos de segunda categoría en donde no se les reconocía plenamente sus derechos y se buscaba a través de las instituciones políticas beneficiar al grupo en el poder. Se evidencia a través de las declaraciones obtenidas que en los tres casos se presentó un trato desigual y discriminatorio hacia partes de la población y que en muchos casos se posicionó una cultura sobre otra.

Ejemplos claros de estos se dan en Sudáfrica e Irlanda del Norte, donde la cultura, símbolos e idiosincrasia del grupo dominante regía sobre los demás. En Irlanda del Norte, los símbolos y el lenguaje relacionado con la corona británica, dominaba y se imponía sobre cualquier referencia al independentismo. Mientras tanto, en Sudáfrica la cultura afrikáner tenía prevalencia sobre los bantúes.

Así al ver que en los tres casos se presentan unas características similares de discriminación y de ausencia de reconocimiento de los derechos del otro, se abre el debate y la utilidad de la

educación como herramienta para la construcción de paz en sociedades que han sido profundamente divididas por estos conflictos. En los siguientes capítulos se explora esta posibilidad, ya que se plantea que la Educación para la Paz es la herramienta a través de la cual se puede cambiar la cultura de sociedad y trascender hacia una cultura plural de tolerancia y mutuo reconocimiento.

## Capítulo II

Después de examinar los tres casos de interés para esta investigación, este capítulo se centra en el análisis de la educación en Colombia. El apartado de Colombia en el capítulo anterior permitió un análisis del comienzo del conflicto colombiano, como se fueron dando diferentes procesos políticos y sociales que limitaron la participación política, al acceso a propiedad y la desigualdad en términos económicos y sociales.

Ante esto, en este capítulo se busca examinar el estado actual de la educación colombiana, sus principales problemáticas, su enfoque histórico y su papel en la construcción de paz en Colombia. Se podría decir que el objetivo de este capítulo, es el diagnóstico de la educación en Colombia y como repensarla de cara a la necesidad de construir un país mucho más equitativo, solidario y en paz.

En el momento de escribir este capítulo, el país atraviesa una complicada situación en materia de educación en donde el actual gobierno enfrentó varios meses un paro estudiantil por parte del sector público el cual demanda más presupuesto y mejores condiciones (EL Espectador, 2018)<sup>18</sup>. Este reclamo no es nuevo y ya se ha visto en años anteriores durante los gobiernos de Juan Manuel Santos y Álvaro Uribe, por lo que es evidente que hay un deseo por parte de grupos sociales de poner este tema en la agenda política nacional.

Y es que durante años se ha afirmado que Colombia no tiene un buen nivel educativo de acuerdo a lo estándares internacionales y que la educación pública se encuentra fuertemente desfinanciada, haciéndola poco accesible a los estratos más bajos del país. De hecho, la Revista Semana en un artículo llamado Pinochometro, donde estudió diferentes afirmaciones gubernamentales logró demostrar la difícil situación de la educación en Colombia. A la afirmación de Iván Duque de que: "Hemos hecho el esfuerzo monumental para tener el presupuesto más alto en materia de educación que ha tenido Colombia", la revista afirma que:

En principio, la afirmación podría calificarse como cierta, porque en efecto el presupuesto de la educación ha crecido sostenidamente en Colombia en los últimos años. Pero cuando se miran las cifras más a fondo, este crecimiento en el presupuesto general de la educación no se refleja en una mejora de la situación de las universidades públicas. Por el contrario, su situación se ha ido deteriorando

---

<sup>18</sup> Recuperado el 15 de Abril de 2020, de El Espectador: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/un-mes-de-marchas-universitarias-en-12-claves-articulo-823790>

progresivamente desde 1993. Si bien el presupuesto de las universidades públicas ha crecido en los últimos 18 años de 2,7 billones de pesos en el 2000 a 3,9 billones en 2019, este crecimiento, que corresponde a un 44 por ciento en 19 años, cuando se descuenta la inflación, es apenas superior al 2 por ciento mientras que el número de estudiantes se ha cuadruplicado en este mismo periodo. (Revista Semana, 2018)<sup>19</sup>

Si bien en la presente investigación no se desestima esta preocupación y de hecho se refuerza el llamado por una mejor educación, su debate no se puede restringir solamente al dinero que se le otorga al sector público; sino se debe empezar a repensar en cómo la educación está aportando a la construcción de una cultura de paz.

De esta manera, este capítulo pretende profundizar en esa segunda preocupación, para mirar así en que situación estamos en Colombia respecto a Educación para la Paz y cómo se puede así abordar esta problemática de una forma constructiva a futuro tomando en cuenta el proceso de postconflicto en el que el país se encuentra actualmente.

Para abordar esta temática, este capítulo se organizará de la siguiente manera: primero se analizará brevemente la situación actual de Colombia en materia de educación y sus problemáticas; en segundo lugar, se examinará la Cátedra para la Paz y su implementación en Colombia; y en tercer lugar se tratará de visibilizar el futuro y los retos de la Educación para la Paz en Colombia. La segunda y tercera sección de este capítulo se validan a través de entrevistas realizadas a expertos en Educación para la Paz en Colombia, quienes no solo nos aproximan a los trabajos realizados en Colombia, sino que aportan a visibilizar las problemáticas a futuro

## **La Educación en Colombia**

En las últimas décadas la educación en Colombia ha tenido un gran problema y es que con medio siglo de conflicto interno este sector no ha sido la prioridad en cuanto a presupuesto para los diferentes gobiernos, como bien se vio en el análisis presupuestas de Revista Semana (2018). Como se mencionó en la introducción de este capítulo, el país en la actualidad vive una tensa situación entre el gobierno nacional y el sector educativo público, el cual demanda más atención y dinero, pero se encuentra frente a un presupuesto nacional ajustado que no satisface las necesidades de la mayor parte de este sector.

---

<sup>19</sup> Recuperado el 15 de Abril de 2020, de Revista Semana: <https://www.semana.com/educacion/articulo/pinochometro-mentiras-y-verdades-sobre-el-presupuesto-de-las-universidades-publicas/586423>

Por otro lado, en el anterior gobierno de Juan Manuel Santos (2014-2018) el sector educativo fue fuertemente criticado por sus malos resultados en las pruebas PISA<sup>20</sup> donde, según un documento recuperado de la OCDE (2019)<sup>21</sup> tuvo a Colombia con un rendimiento menor que la media de la organización en lectura, matemáticas y ciencias.

Como resultado de esto, en el pasado gobierno de Santos, se estableció la educación como pilar de gobierno, buscando aumentar calidad y cobertura a lo largo del territorio nacional, ante los malos resultados obtenidos no solo internacionalmente sino también a nivel internacional donde las regiones más pobres obtienen los peores resultados, como es visible en el anexo IV.

Para el año 2015, el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación expide el documento “Colombia, la mejor educada en el 2025”. En este documento, derivado del PND 2014-2018, se establecen las políticas y estrategias para los años siguientes y que tendrán como objetivo posicionar a Colombia en materia de educación para el año 2025. Algunas de las estrategias serían: jornada única, Colombia bilingüe, Colombia libre de analfabetismo y modernización de la educación media, entre otras.

Esta iniciativa es bastante positiva, ya que como bien lo destacó la entonces Ministra de Educación, Gina Parody, es la primera vez desde la expedición de la Constitución de 1991, que este instrumento (el PND) tiene dentro de sus principales pilares a la educación como gran referente de acción para un gobierno (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 3). A partir de ese momento, el sector de la educación ha tenido una reaparición mediática ya que el presupuesto y la calidad de la misma se han vuelto un tema recurrente en la agenda política nacional.

Y es que la necesidad de visibilizar y resolver este tema es clara ante el problema estructural que actual posee Colombia y que Ramsés Vargas Lamadrid, rector de la Universidad Autónoma del Caribe, concuerda al afirmar que “Colombia padece un serio problema estructural en cuanto a educación y es que “uno de cada cinco estudiantes en Colombia no continúa estudiando después de la primaria... el 12 % queda por fuera en la básica secundaria y solo 48 de cada 100 de las zonas rurales del país culmina la educación media” (Vargas Lamadrid, 2017).

---

<sup>20</sup> Evaluaciones que se realizan en diferentes países y/o economías, cada tres años y son llevadas a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Se evalúan tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias naturales.

<sup>21</sup> Reporte de la OCDE sobre Colombia pruebas PISA 2018. Recuperado el 17 de abril de 2020. Disponible en [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)

Resulta lógico asumir que, en zonas alejadas de los centros de desarrollo, donde las oportunidades de trabajo son escasas y la educación es limitada o nula, que los niños y jóvenes no solo no encuentren los medios, recursos y motivación para seguir estudiando; sino que su desarrollo social y de competencias ciudadanas se vea deformado drásticamente.

Por ejemplo, de acuerdo al informe de Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional (2010) para el Ministerio de Educación sobre factores de permanencia y deserción “el 37% de los estudiantes afirmaron haberse retirado temporalmente de estudiar por lo menos una vez durante su trayectoria escolar indicaron haberlo hecho porque el colegio quedaba muy lejos de su casa, entre tanto, un 23,5% señaló que lo hizo porque la zona donde quedaba el colegio era muy insegura” (Universidad Nacional, 2010, pág. 55)

Adicionalmente en el mismo informe (pág. 55- 56) se evidencian otros importantes factores para abandonar el colegio como, falta de ingresos familiares (33%) o había necesidad de trabajar (21%). Esta clase de factores, demuestran los problemas estructurales de educación que limiten un desarrollo completo e integral de los niños.

Y es que, en este sentido, se debe pensar que los niños, niñas y jóvenes deben poder desarrollarse en un entorno adecuado, que promueva una cultura de convivencia, tolerancia y paz. En zonas donde la tasa de deserción escolar es muy alta, la consecuencia no solo puede medirse en términos de conocimientos técnicos en matemática, física o comprensión de lectura; es importante tener en cuenta el efecto en su desarrollo socio-emocional.

Ya que, desde la anterior perspectiva, “construir paz requiere enfrentar el acumulado de traumas y daños (individuales tanto como colectivos, directos como indirectos) que se manifiestan en síntomas de indiferencia, escepticismo, depresión, desconfianza, temor, dolor, rabia y odio. (Echavarría Grajales, Bernal Ospina, Murcia Suárez, González Meléndez, & Castro Beltrán, 2015, pág. 162)

En este nuevo contexto político y ante la necesidad de re pensar la educación en Colombia, se ha abierto también un espacio para la discusión académica y política sobre cómo usar la educación para fortalecer la cultura de paz en Colombia y apoyar los procesos del postconflicto. Si bien bajo el actual gobierno de Iván Duque la implementación del acuerdo es incierta, ya que a la llegada al poder insistió en reformas a los acuerdos en temas como los de la justicia, la sustitución de cultivos de uso ilícito y la representación parlamentaria de las Farc (Horacio



Duque, 2018)<sup>22</sup>, éste escenario ha permitido visibilizar una gran cantidad de oportunidades y retos hacia el futuro, entre ellos la educación.

Ahora bien, otro aspecto importante a revisar dentro del panorama educativo en Colombia es el de la etnoeducación. Colombia es un país diverso con una gran variedad étnica. Según el DANE<sup>23</sup>, en Colombia habitan: indígenas, Rom o gitanos y afrocolombianos; los que a su vez se dividen en: afrocolombianos, afrodescendientes, negros o mulatos; raizales del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; y palenqueros.

Esta diversidad étnica si bien es una fuente de riqueza cultural e histórica, también significa un gran reto a nivel social y político ya que Colombia como nación está basada en la constitución de 1991 en un reconocimiento de estas culturas y en el hecho de que se garantiza y promueve su desarrollo cultural.

De esta manera, Colombia desde la década de los setenta ha venido promoviendo e integrando un enfoque etnoeducativo para estas comunidades buscando respetar su cultura y cosmovisión. Triviño Garzón & Palechor Arévalo (2006) mencionan como en Colombia la formalización del enfoque etnoeducativo se dio de la mano de un fortalecimiento organizacional de diferentes entidades indígenas como la Organización Nacional Indígena (ONIC), las Autoridades Indígenas de Colombia (AICO) y la Organización de los Pueblos Indígenas de Amazonas y Caqueta (OPIAC).

Consecuentemente como resultado de la presión de estos grupos se establecieron una serie de leyes como la Ley 115 de 1994, la cual en el marco de la nueva constitución, definió la etnoeducación como la educación dirigida a afrocolombianos, rom y raizales. De esta manera, se dio un proceso de expansión ya que:

La etnoeducación pasó de ser concepto y práctica excluyente (solo para indígenas) a ser incluyente; los afrocolombianos y los rom están siendo cubiertos por esta modalidad educativa... pero también mestizos de zonas marginales urbanas empiezan a percibirla como una alternativa frente a la que crisis que vive el país. Esto último se manifiesta en la demanda que tienen actualmente los programas de formación en Educación Superior en Etnoeducación y el interés por investigar sobre las particularidades culturales de las poblaciones que habitan dichos sectores, en la

---

<sup>22</sup> Recuperado el 15 de Abril de 2020, de Agencia Latinoamericana de Información -ALAI: <https://www.alainet.org/es/articulo/196281>.

<sup>23</sup> Datos demografía y población del DANE. Información técnica. Recuperado el 16 de abril de 2020 de DANE: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-eticos/informacion-tecnica>

perspectiva de mejorar la convivencia intercultural. (Triviño Garzón & Palechor Arévalo, 2006, págs. 152-153)

Lo anterior es algo muy positivo para el país ya que amplía el campo de comunidades a las cuales debe ir dirigida esta educación, permitiendo una mayor riqueza cultural tanto en el presente como en el futuro. Colombia es un país pluricultural y en muchas otras zonas del país la educación recibida no puede estar basada en la misma visión con la que se aplica, por ejemplo, en Bogotá. De esta manera, aunque encontramos que la etnoeducación se encuentra bien reglamentada y fundada legalmente, su aplicación tiene vacíos debido a la forma en cómo se articula con la visión nacional.

Así encontramos que

Los principios de la etnoeducación que aparecen en la legislación nacional coinciden con los que postulan las organizaciones de los grupos étnicos, toda vez que estos últimos los han exigido al Estado y porque son la convalidación de procesos experimentales implementados en sus regiones. Sin embargo, estos principios pueden ser interpretados y aplicados de manera muy diferente o a veces opuesta, puesto que la etnoeducación oficial es aplicable fundamentalmente a la educación escolarizada, mientras que para los grupos étnicos la escuela es “fuente de prestigio y espacio para el aprendizaje del español, matemáticas y otros conocimientos necesarios para interactuar con otros pueblos y con la sociedad mayoritaria” pero no es apropiada para incluir ni sus saberes, ni sus comportamientos. Escolarizar los conocimientos culturales específicos no parece estar dando resultado, de manera que la lucha por la educación propia recomienza. (Lilia., Cerón, & Ramírez, 2005, pág. 16)

El país no solo debe avanzar en políticas y programas públicos destinados a fortalecer estos programas educativos étnicos, sino también en ampliar la visión que se tiene en las grandes ciudades, generando mayor conciencia sobre nuestro pasado cultural. Calvo Población y García Bravo (2013) tienen una posición bastante crítica y afirman que, en Colombia, aunque ya se llevan varios años de etnoeducación esta no ha tenido el resultado deseado. Los autores afirman que:

A pesar de todos los esfuerzos, la etnoeducación (y su marco intercultural) no es un modelo bien establecido en Colombia o en Latinoamérica por múltiples razones. Primero: existe como una propuesta educativa hacia grupos étnicos más que una política pública de educación llevada a la sociedad en general conectada a un modelo pedagógico para enfocar la diversidad cultural en el ámbito educativo y social. Esto no va a cambiar hasta que no se produzcan mayores desarrollos filosóficos y teóricos que aporten más claridad y contexto a los modelos que se dirigen hacia este problema. (Calvo Población & García Bravo, 2013, pág. 350)

De esta manera, encontramos que una de las principales falencias encontradas por los autores consultados (Calvo Población & García Bravo, 2013; Lilia, Cerón, & Ramírez, 2005; y Triviño Garzón & Palechor Arévalo, 2006) es que no hay una verdadera integración entre los programas etnoeducativos y las políticas públicas. Además, los diversos grupos que entran en la etnodeducación parecen competir entre ellos, deformando las aplicaciones de estas iniciativas.

Paradójicamente, el sistema educativo en su conjunto ha sido afectado de algún modo. Se podría decir que la etnoeducación ha causado cierto grado de conflictividad dentro del sistema público de educación, debido a la tensión de relaciones intergrupales que ha ocasionado en algunas regiones, especialmente entre campesinos e indígenas por el control del aparato educativo; esto está generando graves problemas de gobernabilidad en toda la sociedad a tal punto que hoy día ya se empieza a hablar en Colombia de “la guerra por una escuela”. (Calvo Población & García Bravo, 2013, pág. 348)

Esta situación complejiza mucho más el diseño de políticas educativas en el país y añade otro desafío para los gobernantes, los cuales tienen que lidiar con tasas de deserción, escolaridad y cobertura en el país. Las recientes manifestaciones sociales por más presupuesto y calidad del sector educativo, deben llevar bien sea por iniciativa de los grupos sociales o desde el gobierno, iniciativas para evaluar y mejorar la política etnoeducativa, ya que como bien lo afirman (Lago de Zota, Lago de Fernández, y Lago de Vergara “ Un proyecto Etnoeducativo no se puede desarrollar en una cátedra aislada sino que debe impactar todo el currículo desde el contexto histórico, étnico, ético, artístico, religioso, costumbres y su apropiación por parte de las comunidades”. (2012, pág. 70)

Resultaría por lo menos curioso, que estos grandes grupos sociales que vienen manifestándose y luchando desde 2011 con las protestas a la reforma de la ley 30, no tengan en su agenda política propuestas incluyentes y novedosas para mejorar la forma en como se ha dado la etnoeducación en Colombia. Si se sigue avanzado en el debate político en Colombia para mejorar las condiciones de la educación secundaria y universitaria pública, es importante aprovechar la oportunidad para evaluar el tipo de etnoeducación que tenemos, ya que “se observa en un significativo número de afrocolombianos la falta de planificación y proyecto de vida que conduzca al autosostenimiento, les aleje del paternalismo y les permita apreciar que el no ser autosuficiente te lleva a la dependencia que es un tipo de esclavitud”. (Lago de Zota, Lago de Fernández, & Lago de Vergara, 2012, pág. 71)

Este es solo otro de los aspectos que complejizan la aplicación de políticas educativas en Colombia, pero no por eso es algo imposible de solucionar. Es necesario reevaluar los

programas etnoeducativos implementados y ver si están respondiendo a las necesidades de las comunidades, a sus visiones y creencias y trabajar en conjunto para encontrar puntos de consenso (Calvo Población & García Bravo, 2013, pág. 354). En este panorama sobre la educación en Colombia, uno de los retos que se deben tener en cuenta en la agenda política es el rol de la educación en la construcción de paz en Colombia.

Los crecientes reclamos que se vienen dando desde diferentes sectores de la sociedad en materia de educación, deben servir de insumo para proponer un nuevo modelo educativo que por supuesto nos permita tener mejor cobertura y calidad (EL Espectador, 2018). Es necesario pensar en un modelo aterrizado que permita complementar las necesidades de los niños y jóvenes que si bien requieren mejorar en competencias básicas de lectura, escritura y razonamiento lógico; también deben tener más énfasis y trabajo en competencias y conocimientos ciudadanos y sociales, con el valor de la responsabilidad, trascendiendo del aspecto normativo, logrando impactar positivamente la cultura. (Sánchez Cardona, 2010, pág. 151)

### **La Cátedra para la Paz y su implementación en Colombia**

Justamente buscando éste objetivo, comentado en el párrafo anterior y con la necesidad de empezar a plantear una educación más humana; y ante la firma del acuerdo un primer paso importante, fue la publicación de la Cátedra para la Paz por el gobierno de Juan Manuel Santos. Creada a través de la Ley 1732 y el Decreto 1038, la Cátedra para la Paz establece que los establecimientos educativos deberán implementar una cátedra sobre los siguientes contenidos: cultura de paz; educación para la paz; y desarrollo sostenible.

El objetivo y según el mismo decreto es “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, ¡promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución!”. (Decreto 1038, 2015)

Sin embargo, la ley y el decreto que dan forma la Cátedra para la Paz se limitan únicamente a formalizarla, indicando los contenidos y la obligatoriedad de las instituciones educativas de educación media y superior. Por ejemplo, Carolina Cortes (2018) afirma que “si ha faltado como una capacitación previa, ósea, salen decretos y salen normas, que dicen usted tiene que hacer lo que dice el cómo, pero no hay como una ruta o un método, pero por lo menos a uno

de profe si le deberían dar como más herramientas de cómo tratar estos temas, porque no es tan fácil”. (Entrevista a Carolina Cortes, 2018)

A pesar de esto, estos mecanismos legales permitieron establecer unos principios legales y técnicos para que el país empiece a hacer una transición hacia modelos curriculares más complejos que trasciendan las asignaturas básicas y empiecen a introducir elementos sociales, históricos, culturales y ambientales necesarios para construir una cultura de paz. Este último elemento puede parecer muy heterogéneo y difícil de alcanzar, pero una educación dirigida a comprender los elementos esenciales del conflicto, los derechos humanos y la responsabilidad del ciudadano para con sus semejantes y entorno, es un excelente punto de partida. (Harris & Morrison, 2013, págs. 69-72)

Ahora bien, en este punto es necesario tener en cuenta, como lo resalta la profesora Carolina Cortes (2018), que es importante medir el impacto de estos currículos y aprovechar las pruebas de competencias básicas para analizar si se está logrando el objetivo y si las pruebas actuales (por ejemplo, las pruebas saber) nos permiten tener una lectura de estas nuevas asignaturas.

Al respecto Cortes afirma que:

“Es importante, porque todo este tema de la educación para la paz, de alguna manera lo tienen que medir y cómo la miden, con las Pruebas Saber, y cómo miden las Pruebas Saber en parte con la educación para la paz, con el tema de competencias ciudadanas.

Donde a ti en la prueba de Saber, te van a colocar situaciones, digamos de la cotidianidad, en donde el estudiante tiene que tener un pensamiento social, un pensamiento sistémico e interdisciplinar, que es muy jodido.

Si tú te pones a mirar en los resultados, los resultados más bajitos en Pruebas Saber, más que la parte disciplinar de sociales, te preguntan cosas de guerras mundiales, no sé qué y tiene un componente que es de competencia ciudadana y en competencia ciudadana nos va mal.

Ósea tú miras, por ejemplo, en mi colegio La Giralda, la que está más bajita es competencias ciudadanas y tú hablas con los estudiantes y dicen. “Profe es que para mí la respuesta es esta porque yo pienso así”. Entonces por qué es tan difícil; porque ellos se tienen que desligar de lo que ellos piensan para tener un pensamiento social, en vez de pensar en lo que lo beneficia en un bien común, y eso es muy difícil y es algo que toca trabajar”. (Entrevista a Carolina Cortes, 2018)

Para Cortes, quien ha llevado a cabo programas prácticos de Educación para la Paz, estas iniciativas deben tener una articulación a nivel local y nacional a través de Proyecto Educativo

Institucional (PEI) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)<sup>24</sup> del Ministerio de Educación Nacional y deben tener un objetivo claro que es la prueba de competencias básicas que presentan los estudiantes. En este sentido, a la pregunta sobre estas evaluaciones y su impacto Cortes afirma:

Los Policy Makers tienen que mirar; cómo se va medir lo que se está haciendo en educación para la paz. Si se tiene un impacto. ¿Pero cómo mides ese impacto? ¿Por número de acciones transformadoras? porque los estudiantes entiendan qué es construcción de paz? Eso es algo que es complejo, pero se tiene que empezar a hacer y que no vaya ligado solo a Pruebas Saber, que es una de nuestras grandes falencias, todo se mide por Pruebas Saber. Hay cosas que las Pruebas Saber no miden, como por ejemplo ese tema de educación para la paz. (Entrevista a Carolina Cortes, 2018)

Las anteriores reflexiones permiten visibilizar que es necesario para Colombia y su política pública de educación re pensar no solo los currículos académicos sino la forma de ver el efecto que están teniendo en el día a día de los estudiantes, para realmente transformar las dinámicas sociales del conflicto en una cultura de paz. Como lo mencionaba Cortes, la dificultad está en romper el razonamiento individual y por el contrario crear una consciencia colectiva sobre el conflicto, sus víctimas y sus consecuencias.

La importancia de establecer algún tipo de medición sobre los estudiantes que reciben estos contenidos, radica en que en el largo plazo permitiría ver tendencias, aciertos y errores en los diferentes programas implementados. Al ser una política tan abierta, cuya implementación termina recayendo en las instituciones educativas, los enfoques y estrategias serán completamente distintos, lo que hace necesario tener algún instrumento para extraer los resultados de los programas.

Esta necesidad se extiende no solo a los colegios, sino a las universidades, donde por supuesto la implementación es diferente y más compleja. La profesora Angélica Bernal (2018) entrevistada para esta investigación comenta como en el caso específico de la implementación de la cátedra para la Jorge Tadeo Lozano, resultó complejo ya que “digamos una cosa que ha afectado mucho, es que tenemos, digamos por ejemplo este semestre son 3 grupos, el grupo mas pequeño tiene 233 estudiantes, entonces son gigantes, estos dos últimos semestres la hemos dado en el auditorio Fabio Lozano, entonces los que quedan al frente, generalmente

---

<sup>24</sup> Herramienta diseñada para todos los miembros de la institución educativa (padres, madres, cuidadores, docentes y estudiantes) que les permite identificar los saberes básicos que se deben adquirir en los diferentes grados escolares para las áreas de matemáticas y lenguaje

están enganchados, conectados, pero los que quedan atrás entonces es muy difícil” (Entrevista Angélica Bernal, 2018).

De esta manera, a partir de lo anterior es pertinente examinar la forma en cómo se ha dado la implementación de esta cátedra en el país. Que estrategias se han implementado, que enfoque, que temáticas y que resultados se podrían ver en el largo plazo a partir de lo realizado en estas estrategias. Como se mencionó anteriormente, la Cátedra para la Paz no incluía en su ley y/o decreto regulatorio alguna guía sobre cómo elaborar o llevar a cabo estas iniciativas, se limitaba a enumerar las temáticas y a establecer una fecha límite, el 31 de diciembre de 2015.

En este sentido y buscando facilitar la fase de implementación, el gobierno de Juan Manuel Santos, a través del Ministerio de Educación publicó el documento “Orientaciones de Educación para la Paz” escrito por Enrique Chauv y Ana María Velásquez y publicado en enero de 2016, con el objetivo de facilitar el avance de las instituciones educativas en la implementación de esta Cátedra.

Este documento ante todo ofrece una diferenciación importante entre las categorías de Educación para la Paz que se debe tener en cuenta a la hora de su implementación. El texto diferencia entre: convivencia pacífica; participación ciudadana; diversidad e identidad; memoria histórica y reconciliación; desarrollo sostenible; y ética, cuidado y decisiones. Si bien el desarrollo conceptual de estas temáticas es realizado eficientemente en el documento del Ministerio, su mayor aporte se encuentra en la conceptualización de la parte práctica.

Así encontramos que:

La Educación para la Paz no es sólo una labor de las escuelas. Ésta puede ocurrir tanto en espacios formales, como en espacios de educación no formales (p.ej., en cursos extracurriculares ofrecidos en las comunidades) e informales (p.ej., en la interacción en la familia). Además, es fundamental el rol que puedan ejercer los espacios de formación de primera infancia y de educación superior. Sin embargo, las escuelas pueden hacer un aporte sustancial en la construcción de culturas de paz, tanto dentro de las aulas, como parte de asignaturas, como por fuera de ellas. (Chauv & Velásquez, 2016, pág. 28)

Esta aproximación resulta esencial como recomendación del gobierno ya que no limita el rol de la educación en la construcción de paz a una serie de asignaturas o charlas. Si bien los autores reconocen que es una acción mucho más grande, que se tiene que trabajar en el entorno de los estudiantes, generando una conciencia por parte de ellos hacia la sociedad y que, de contar con el apoyo familiar, resultaría mucho más efectivo.

De hecho para Carolina Cortes (2018) de hecho uno de los mayores retos es que “la educación para la paz tiene que permear mucho más allá, a los docentes, a los padres de familia, que eso es algo en lo que se queda corto, a veces se queda también mucho en los estudiantes, pero, como todo el tema de paz involucra la comunidad en la que tú vives, donde tú estás” (Entrevista a Carolina Cortes, 2018). Es, por lo tanto, muy importante, hacer procesos de concientización con los padres de familia sobre la importancia de estas iniciativas y sobre lo que puede aportar en la formación social de sus hijos.

Sin embargo, este enfoque puede cambiar dependiendo el contexto donde se apliquen los programas. Por ejemplo, en un espacio universitario donde también se decretó la aplicación de la Cátedra para la Paz, la aproximación es muy diferente ya que el rol de los padres de familia cambia considerablemente y los cursos y asignaturas están pensados de una forma diferente.

A pesar de esto, para la profesora Angélica Bernal (2018) es importante aprovechar estos espacios para concientizar a los jóvenes sobre las verdaderas realidades del país, las cuales muchas veces pasan desapercibidas o incomprendidas en las grandes ciudades. En este sentido la profesora Bernal afirma:

No se sabe que hubo una contienda electoral, en la cual tres candidatos presidenciales fueron asesinados. Muchos jóvenes no saben que Colombia ha sido uno de los pocos países donde ha habido genocidio político de prácticamente arrasar a un partido político; no se sabe que por ejemplo la violencia ha sido tal, que digamos hay una misma familia que ha sido víctima de la guerrilla, de los paramilitares y el ejército, entonces vivimos de espaldas a las realidades. (Entrevista Angélica Bernal, 2018)

Justamente Bernal establece una relación de vital importancia entre el papel de la educación y la memoria histórica: “creo es que precisamente el papel que puede tener la educación en estos temas tiene que ver con la construcción de memoria histórica, con reconocernos como país, en reconocer que nos ha pasado por que estamos en este punto y sobre todo motivar a las personas jóvenes a usar su imaginación para buscar soluciones distintas”. (Entrevista Angélica Bernal, 2018)

En este punto es importante aclarar que es memoria histórica y su relevancia dentro de este análisis. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica se puede entender como:

Un campo donde distintos gestores de narrativas hilan secuencias y sentidos sobre un pasado imaginado<sup>25</sup> desde un presente vivido que marca el futuro proyectado. Bajo

---

<sup>25</sup> Imaginado en el sentido, no de falso, sino de ser una construcción cultural que tiene la capacidad de “reverberar en las mentes de muchas vidas y producir una imagen de comunión



esta perspectiva, el pasado, más que cerrado y concluido, toma vida por la manera como nos apropiamos de él y le otorgamos unos énfasis y unos significados; por las huellas que deja esta lectura en nuestra comprensión del presente y por la forma como orienta nuestra perspectiva de futuro. En otras palabras, y de manera coloquial, podríamos decir: “dime qué pasado te narras y te diré quién eres y quién imaginas que puedes llegar a ser”. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, págs. 8-9)

En un país con una desigualdad tan grande, en donde las realidades del conflicto no llegan a las grandes ciudades y en dónde hay un desconocimiento generalizado sobre las problemáticas que ha sufrido el país, es importante pensar en el papel que la educación puede jugar para generar esa conciencia social, a través de la memoria histórica. Ésta permite justamente acercarse a esta necesidad, ya que permite mantener vivas las experiencias y acontecimientos pasados del conflicto para buscar así avanzar hacia la verdad y la reconciliación.

Por ejemplo, la profesora Carolina Cortes tuvo una aproximación muy interesante a partir de este enfoque en el colegio La Giralda en el barrio Las Cruces de Bogotá. Ella llevo a cabo diversas actividades académicas en el marco de la Cátedra para la Paz, como por ejemplo un museo de memoria histórica a partir de lo ocurrido en El Salado<sup>26</sup>.

Si bien también realizó actividades lúdicas interesantes, como un modelo de Naciones Unidas enfocado hacia la resolución pacífica de conflictos, para Cortes el museo de memoria histórica sobre las masacres de El Salado y Bahía Portete, fueron, aunque complejas de manejar, las más enriquecedoras ya que permitieron una aproximación práctica a realidades muy complejas que se han vivido en Colombia.

El resultado logró ser tan positivo que Cortes afirma que:

Lo más importante de esto es que por primera vez, los estudiantes se ven a ellos mismos como agentes de paz, que ellos pueden ser agentes constructores de paz en la comunidad. Porque si bien vimos el caso de El Salado que paso en tal fecha y no sé qué, mis estudiantes de allá de Las Cruces, logran vincular o como hacer un vínculo muy significativo para ellos y también viene el tema de los campesinos saladeros, ellos vivieron todo eso del estereotipo que era algo muy que por ser campesinos saladeros eran colaboradores de la guerrilla y era muy que en parte se ejecuta la masacre por parte de las Autodefensas y que lo estudiantes lo aterrizan a su cotidianidad, porque el hecho de vivir en Las Cruces, a ellos los tildan de ñeros y bueno de tantas cosas negativas. (Entrevista a Carolina Cortes, 2018)

---

<sup>26</sup> La masacre de El Salado ocurrió en febrero del 2000 en Villa del Rosario-Salado, Bolívar donde las Autodefensas Unidas de Colombia torturaron y asesinaron a 60 personas. Recuperado el 5 de febrero de 2019. Disponible en: informe sobre la Masacre del Salado del Centro Nacional de Memoria Histórica en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/2014-01-29-15-08-26/el-salado-esa-guerra-no-era-nuestra>

Este enfoque aplicado en el colegio La Giralda fue bastante positivo ya que no solo permitió a los estudiantes vincularse social y emocionalmente con lo sucedido en esta masacre, generando un sentido de empatía y solidaridad, sino que también fue una aplicación práctica exitosa de la caja de herramientas creada por el Centro Nacional de Memoria Histórica para apoyar los procesos educativos de memoria histórica.

En cuanto a la masacre de Bahía Portete y las actividades realizadas en torno a este suceso Cortes resalta que, “aunque también fue complejo de trabajar, hubo resultados muy positivos sobre todo en las estudiantes mujeres, ya que esta masacre tuvo un enfoque de generó que costó la vida de 4 mujeres lideresas guayu”. (Entrevista a Carolina Cortes, 2018)

A partir de lo anterior, se puede afirmar que si bien la memoria histórica es solo una de las modalidades a través de las cuales se ha decidido implementar la Cátedra para la Paz del gobierno de Juan Manuel Santos, ésta puede llegar a tener resultados realmente positivos en las realidades de los estudiantes. A través de estos casos y de actividades como un museo de memoria histórica, los estudiantes pueden vivir de forma muy práctica lo sucedido y entender no solo parte de las historias del conflicto armado, sus actores y posterior desarrollo; sino también acercarse desde una perspectiva emocional a las consecuencias personales que dejan en las víctimas.

Desde una perspectiva diferente, la memoria histórica permite avanzar en la construcción de paz en Colombia ya que mantiene vivos los relatos, sucesos y testimonios vividos, facilitando el camino hacia el perdón, la verdad y la reconciliación. A través de esta metodología, como se vio anteriormente, se puede lograr promover sentimientos de empatía, reconociendo lo que vivió el otro y las consecuencias que enfrenta.

A partir de la revisión hecha con los insumos del Centro Nacional de Memoria Histórica y las observaciones de Carolina Cortes y Angélica Bernal, se puede afirmar que es importante de cara a la construcción de paz en Colombia, que los procesos educativos implementados permitan a las generaciones futuras conocer los orígenes del conflicto colombiano, sino hacer esfuerzos también por integrar esos sucesos históricos que, si bien pueden ser difíciles de contar a un adolescente, le permite desde temprana edad conocer realidades ajenas a las que él ha vivido.

A lo largo de décadas de conflicto entre el estado colombiano, grupos guerrilleros, paramilitares y demás, se han dado diversos sucesos que han marcado la historia de

comunidades enteras, por lo que estas iniciativas, encabezadas por el Centro Nacional de Memoria Histórica son de gran importancia ya que “la memoria historica sive como un perfecto vinculo entre la construcción de paz y la educación, ya que “es un es un elemento trascendental para estudiar con detenimiento las estructuras sociales y culturales que originan principalmente los conflictos y de esa manera, evitar cualquier emergencia (o reemergencia) de la violencia”. (Echavarría Grajales., et al. pág. 164)

Ahora bien, aunque los procesos de memoria histórica son de gran importancia para los países que han vivido en conflicto, no son la única forma de implementar la Educación para la Paz en el país o las aulas de clase. En el 2015, el Programa de las Naciones Unidas en Colombia (PNUD) publicó las memorias del segundo encuentro sobre Educación para la Paz y los derechos humanos en los territorios. Dentro de lo compilado, se destaca un resumen de las diferentes iniciativas implementadas en diferentes partes del país y que fueron socializadas en el encuentro.

Como es visible en el anexo V donde se replican algunas de las iniciativas expuestas por el PNUD las aproximaciones y enfoques son diferentes en cada iniciativa y buscan fortalecer diferentes aptitudes o conocimientos. Cada una de estas iniciativas se enfocaba en algún aspecto específico y trataba de responder a una necesidad identificada de la población, inclusive partiendo de la cosmovisión y rasgos culturales locales, como es el caso del proyecto en Novita en Choco el cual partía de los factores culturales y la educación local para fortalecer y garantizar el derecho a la educación.

En las actividades resaltadas en el informe del PNUD es notorio como muchos proyectos trabajaron de la mano de la comunidad, fortaleciendo sus capacidades y su incidencia en los procesos educativos. Algunos ejemplos en este informe del PNDU son:

- El Colegio Francisco Torres León, donde hay un enfoque ambiental y de dignidad humana
- El proyecto de Fortalecimiento de la Educación Propia en Novita, Chocó donde se buscó fortalecer desde la cosmovisión los conocimientos y prácticas culturales de las comunidades
- El proyecto Construyendo Sueños, de la Unicef en Puerto Guzmán, Putumayo, donde a través del juego y la recreación se buscó objetivo la construcción de

entornos protectores para las niñas, niños y jóvenes que viven en el contexto del conflicto.

En este sentido, otro enfoque que es interesante examinar, es el aplicado desde la sociedad civil a través de organizaciones no gubernamentales. Para la presente investigación se entrevistó a Emilie Baird, fundadora de Somos Capazes, una ONG que desde 2007 ha trabajado el tema de Educación para la Paz y ha buscado fortalecer las capacidades, actitudes y competencias de las comunidades, principalmente jóvenes y niños, a través de diferentes programas educativos.

Somos Capazes ha venido desarrollando diferentes programas y currículos de Educación para la Paz que vinieron a tomar mayor fuerza con la publicación de la cátedra por parte del gobierno. En la entrevista con Baird (2019) se destacan dos programas muy interesantes. El primero de ellos es Al Compaz, un programa que en palabras de Baird busca “enseñar a los grupos de niños que estén interesados a tocar música el manejo de las emociones, el manejo de uno mismo y el trabajo en equipo para poder lograr un sonido bonito y fomentar aptitudes para la vida”. (Entrevista Emilie Baird, 2019)

El Segundo es BIOgrafías de Paz<sup>27</sup>, un programa con una amplia base ambiental que busca desde la educación ambiental y fotografía concientizar a los niños acerca de la importancia del cuidado del medio ambiente como parte de un entorno sostenible y en paz. Adicionalmente con fotografías de los mismos niños se busca generar mayor sentido de apropiación e integración con la comunidad y los padres.

Estos programas resultan muy interesantes de observar ya que permiten ver una forma, diferente, didáctica y pedagógica de enseñar conocimientos y actitudes esenciales para la vida y para fomentar una cultura de paz. Según Baird, Somos Capazes “está basado desde la convivencia social y el cuidado al medio ambiente; es interesante examinar estos programas que de formas didácticas y diferentes logran trabajar ambos aspectos”. (Entrevista Emilie Baird, 2019)

Sin embargo, Somos Capazes también ha incursionado de forma más formal en la Educación para la Paz. Para esta ONG la publicación de la Cátedra para la Paz fue una oportunidad de ofrecer un servicio más estructurado y de incursionar en la creación de programas virtuales a través de un diplomado virtual, diseñado para tratar temáticas importantes. Así mismo, un

---

<sup>27</sup> Programa BIOgrafías de Paz de Somos Capazes. Recuperado el 3 de febrero de 2019. Disponible en: <https://www.somoscapazes.org/programas.php>

trabajo interesante realizado por esta ONG fue la implementación de esta cátedra para la Policía Nacional de Colombia<sup>28</sup>.

A través de varias charlas y cursos, Somos Capazes trabajó con un curso de ascenso de la policía donde se buscaba examinar dentro de la institución el papel que podrían tener los uniformados y la institución misma en el conflicto. Este trabajo es de gran importancia ya que, por un lado, una institución directamente involucrada en el día a día del conflicto empieza a evaluar su papel, funciones y dinámicas internas de cara a un futuro diferente. Por el otro, visibiliza que la Educación para la Paz tiene un enfoque amplio y diverso y puede ser también considerado para instituciones públicas.

Finalmente, en cuanto a la esfera universitaria, se encontró en adición al trabajo realizado en la Fundación Jorge Tadeo Lozano, un buen ejemplo de la implementación de la Cátedra para la Paz en la universidad de Universidad Autónoma del Caribe (UAC). Según Clara Janneth Santos, profesora de esta universidad, “la universidad desde su misión de acercar a las realidades sociales regionales e internacionales ha venido apoyando diferentes aproximaciones que buscan fortalecer las temáticas tratadas en la cátedra”. (Santos, 2016, pág. 620)

Por ejemplo, dentro de las diferentes acciones afirma que se promueven módulos en: “Discurso de género; Periodismo ciudadano y estilos de vida saludable; Prevención en el uso y abuso de sustancias psicoactivas y sexualidad; Trata de personas, entre otros” (Santos, 2016, pág. 624). Para Santos la universidad tiene un rol formativo crítico y considera que la educación es el camino para traer desarrollo económico y prosperidad a un país; pero esto solo se puede lograr de forma plena e integral en un país en paz. Por lo que la universidad debe hacer su papel de aportar a la formación de un pensamiento crítico.

Si bien no es posible acá replicar todos los trabajos expuestos por Santos acerca de las diferentes actividades de la UAC, es de resaltar que desde diferentes facultades y programas han aportado a través de charlas, programas didácticos en radio y televisión estudiantil. Algunos de estos proyectos son: (Santos, 2016, págs. 622-623)

- Diálogo y Debate: VI Semana Internacional de Comunicación: “Opinión pública, nuevas narrativas y posconflicto”.

---

<sup>28</sup> Cátedra en la que el autor de esta investigación participó como voluntario, apoyando recolección de datos y encuestas. No hay link virtual en la página de Somos Capazes. También debido a sensibilidad de la información tampoco se comparten los resultados de las encuestas.

- Mesa de Articulación Interinstitucional para la Construcción de Paz, la Convivencia Pacífica, y la Reconciliación, en el Departamento del Atlántico.
- Campaña 'RespiraPaz'. Incluye: Conversatorio Internacional "Colombia: Un Mosaico de Conflictos y Violencias por Transformar"; Selfie por la Paz; Visita del Coordinador de la Campaña 'RespiraPaz' de Naciones Unidas
- Seminario Sobre Ley de Víctimas y Restitución de Tierras Ofrecido a 300 Docentes oficiales del Atlántico
- Diplomado Presencial Participaz "Políticas Públicas para las Víctimas y Construcción de Paz"

Así mismo y en relación con la importancia de la memoria histórica discutida más arriba, es importante destacar el proyecto con el Centro de Memoria Histórica la UAC será coordinadora regional para fortalecer la formación pedagógica para la construcción de memoria histórica en la región. (Santos, 2016, pág. 625)

### **El futuro de la Educación para la Paz en Colombia**

En los años recientes la educación en Colombia se ha vuelto un tema político importante debido a las presiones del sector público por obtener mayores recursos y debido a la necesidad de mejorar la calidad de Colombia con respecto a los estándares internacionales. Así mismo, en una menor medida el tema de cómo educar para la paz y cómo apoyar el postconflicto de Colombia desde la educación ha tomado más fuerza con la publicación de la Catedra para la Paz o el primer encuentro de maestros de memoria y paz<sup>29</sup>.

En la actualidad, si bien aún hay un camino largo por recorrer, lleno de desafíos políticos y sociales en esta temática, se ha logrado avanzar en visibilizar la importancia de educar hacia una cultura de paz en nuestro país. En el país encontramos gran variedad de iniciativas y programas que desde diferentes puntos de vista, metodologías o realidades han buscado agendar esta necesidad.

Para Cortes “uno de los principales retos es seguir avanzando en la construcción y consolidación de una red nacional de maestros de Educación para la Paz, que permita intercambiar experiencias, logros y buenas prácticas” (Entrevista a Carolina Cortes, 2018).

---

<sup>29</sup> Primer encuentro de Maestros y Maestras por la Memoria y la Paz convocado por el Centro Nacional de Memoria Histórica. Evento revisado el 15 de enero de 2020 disponible en: <https://www.educacionpasto.gov.co/index.php/calidad/19-noticias-sem/598-primer-encuentro-de-maestros-y-maestras-por-la-memoria-y-la-paz>

Esto se ha venido dando y la misma Cortes tuvo la oportunidad de conocer importantes programas llevados a cabo en diferentes partes del país a través de los encuentros de maestros de Educación para la Paz. Sin embargo, ella reconoce la falta de una buena sistematización a nivel nacional que permita reforzar los trabajos realizados.

Al respecto ella afirma que:

“Hace poquito, hace como dos mese que estuve en un encuentro de Educación Nacional Para La Paz de Educapaz, conocí a una profe de un cabildo, que venía trabajando todo el tema de museo de memoria desde el año 94, cuando todavía ni siquiera existía el Centro Nacional De Memoria Histórica, ósea muy teso. Pero cuando yo le pregunté a la profe, ¿Bueno y usted tiene un documento o tiene algo?, no tienen sistematizado nada y eso es algo que tú ves y por qué es importante sistematizar: porque cuando tú sistematizas, puedes medir, tú puedes dar a conocer, tú puedes visibilizar”. (Entrevista a Carolina Cortes, 2018)

Lo anterior, debe ir apoyado muy de cerca por los propios estudiantes, donde puedan también apropiarse de sus proyectos y ser ellos mismos los que compartan estas experiencias. Al final esto es de vital importancia ya que son los estudiantes los que deben tener las capacidades y habilidades de cambiar su entorno y de lidiar con problemas y conflictos de una forma diferente.

Por su parte, para Baird (2019) uno de los principales retos está en justamente la participación del gobierno para llevar a cabo una evaluación más rigurosa e implementar la Cátedra para la Paz de forma más rigurosa y ecuánime. De esta manera afirma:

La ley de Catedra para la Paz me parece maravillosa, pues creo que lo que está allí es interesante y muy importante, pero creo que hace falta como un seguimiento para asegurar más rigurosidad en los lineamientos. Por ejemplo, no sé si horas sea la medida, porque se pueden hacer pocas cosas en muchas horas, pero algo que asegure que sea un proceso más continuo y no solamente sea, listo ya lo hicimos y ya. Y a la gente se le olvida a los dos días. (Entrevista Emilie Baird, 2019)

Para Baird, el ideal debe ser avanzar en un modelo nacional transversal a las diferentes edades y materias:

ósea a mi idealmente me encantaría ver que, desde el currículum nacional, desde aquí donde está todas las edades pues hay una transversalidad de esos temas por todo el currículum, desde las matemáticas hasta la educación física. Que se estén trabajando habilidades para la vida, ósea que se estén trabajando desde las modalidades en que se trabajen, desde un buen equipo, la forma, debates, análisis, pensamiento crítico,

todo eso ósea me parece súper clave que todo eso este dentro de los planteamientos de los currículos de absolutamente todos los niveles. (Entrevista Emilie Baird, 2019)

Si se desea alcanzar un impacto a largo plazo en la sociedad y especialmente en las generaciones futuras, los diferentes actores políticos a nivel local, regional y nacional deben entrar en este debate y aportar un mayor esfuerzo político para contribuir al desarrollo de un currículo más extenso, completo y transversal que permita dirigir nuestro país a una cultura de paz.

A pesar de que se podría pensar que asignaturas como matemáticas o educación física no podrían tener mucho impacto en este tema; expertas en el tema como Carolina Cortes y Emilie Baird han aportado una visión más integral, en la cual estas asignaturas pueden desde diferentes aspectos aportar al desarrollo de un pensamiento más crítico, incluyente y razonable frente a los conflictos.

Es importante avanzar en como desde diferentes asignaturas, temas o actividades pedagógicas empezamos a enseñar a los niños y jóvenes el manejo de emociones, el manejo de conflictos, la importancia del medio ambiente y un rechazo a la violencia como catalizador de las problemáticas.

En espacios más adultos, como la universidad, es importante, sin importar el pregrado, incluir cursos de catedra ciudadana que refuercen una visión social y colectiva del país, las consecuencias del conflicto y como construir país desde cada una de las carreras. El mayor problema de los universitarios de las grandes ciudades es que están de espaldas a las realidades del país. No logran empatizar con años de conflicto, las víctimas y desplazados y aún más, no son capaces de reconocer las realidades de sus propias ciudades donde existen grandes problemáticas sociales. (Entrevista Angélica Bernal, 2018)

De esta manera, es importante empezar a aterrizar estas realidades que vive el país a los jóvenes y tener en cuenta la gran variedad de culturas y etnias que en él habitan. Dentro del espectro de la Educación para la Paz, tiene gran importancia los programas con enfoque étnico, ya que estos responden a unas dinámicas y situaciones únicas, como bien lo ejemplifican Huertas Díaz & Sánchez Fontalvo (2014) en Santa Marta.

Estos autores exponen muy bien la necesidad de integrar un enfoque étnico a las realidades de las comunidades, promoviendo un enfoque democrático e intercultural.



Para ellos en Colombia debe buscarse una ciudadanía intercultural ya que “la interculturalidad promueve la integración de las sociedades, el respeto y comprensión de las diferencias, el diálogo, la eliminación de las estigmatizaciones y discriminaciones” (Huertas Díaz & Sánchez Fontalvo, 2014, pág. 162).

Estos autores identifican 4 elementos para desarrollar este concepto de ciudadanía intercultural: 1) sentimiento de pertenencia a la comunidad cultural; 2) sentimiento de pertenencia a la comunidad política; 3) la competencia ciudadana. A través de estos 3 elementos los autores dan forma a un concepto necesario para el país, que demanda un enfoque crítico, tolerante e inclusivo y aterrizado a la necesidad de vinculación política y cultural con la comunidad circundante

Por lo tanto, ellos afirman que:

En Colombia, la educación para la democracia debe ajustarse a la realidad de la población escolar y a la comunidad que llega desplazada por la violencia a los barrios; gran parte de esa población desplazada la constituyen miembros de grupos étnicos indígenas y afrocolombianos, a quienes la educación no atiende o no responde a sus necesidades e intereses. (Huertas Díaz & Sánchez Fontalvo, 2014, pág. 162)

Huertas y Sánchez terminan resaltando el concepto de ciudadanía intercultural como un acuerdo entre estado y comunidad, debido a su diversidad étnica y cultural. En el caso colombiano, se está aún muy lejos de una aplicación plena ya que siguen existiendo grandes diferencias culturales en el país y no es un concepto generalizado que se esté promoviendo en todas las aulas de clase, pero no por eso debe desestimarse y por el contrario es un gran insumo al debate que se debe dar sobre el futuro de la educación en el país y sobre cómo educamos para la paz.

En este sentido, vale la pena examinar las tres hipótesis de trabajo de Echavarría Grajales ., et al (2015) quienes examinando la contribución de la educación a la construcción de paz revisan tres hipótesis principales: 1) la construcción de paz no niega el conflicto, por el contrario es fundamental en el desarrollo de las relaciones humanas; 2) la construcción de paz se desprende de una idea de fortalecimiento de estado y ciudadanía, donde la paz es un derecho y un deber de todos; 3) la construcción de paz busca la transformación hacia una cultura de paz, donde se elimina la violencia como medio de solución de conflictos. (2015, págs. 162-164)

Estas tres ideas, como hemos visto, son ampliamente seguidas y aplicadas en diferentes iniciativas y de hecho se han constituido en aspectos esenciales de la Educación para la Paz.

Sin embargo, estos autores cuestionan ¿existe una tensión entre la Educación para la Paz y la educación formal? Afirman que “Un ejemplo de esta tensión evidenciada es la forma en que se concibe el profesor: como un facilitador que potencia la autonomía y la responsabilidad de sus estudiantes (caso de la educación para la paz) o como un controlador que pretende disciplinarlos y ordenarlos (caso de la educación formal o normal)”. (Echavarría Grajales., et al. pág. 166)

De cara al futuro es importante repensar esta tensión y buscar formas de superarla ya que con el objetivo de mejorar la educación en el país se tiene que repensar el papel del profesor. Si bien, sigue siendo una figura de autoridad y disciplina, también tiene que recibir los elementos y la formación para ser un facilitador en situaciones de conflicto y ser capaz de educar hacia un propósito colectivo y social.

En el mediano plazo, los profesores tienen que recibir las herramientas para poder integrar cursos y conocimientos de Educación para la Paz en los currículos académicos regulares y lograr que esta tensión entre ambos tipos de educación desaparezca y se logre una formación más humana en los estudiantes, que permita fomentar una cultura de paz y también por supuesto mejores niveles educativos.

Ahora bien, de cara al futuro tampoco se pueden perder de vista aspectos coyunturales y que son parte del contexto social de Colombia. Para Cerdas-Agüero (2015, pág. 138) la región latinoamericana y por supuesto Colombia están marcados por la existencia de una violencia estructural, es decir, que ataca y limita derechos básicos y que no solo se limita a un aspecto de daño físico, sino que esta arraigada en la sociedad. “La violencia estructural se manifiesta en “la pobreza, la represión, la alienación, la desigualdad, la falta de desarrollo, la discriminación, la degradación ambiental y todo aquello que impide el florecimiento de las potencialidades humanas” (Gasteiz, 2004 citado en Gómez 2015, pág. 116).

Como bien lo destaca Cerdas- Agüero, cualquier esfuerzo dirigido hacia la construcción de una cultura de paz debe ir acompañado de un proceso educativo de paz, el cual debido a su naturaleza puede mitigar y transformar las realidades de estas poblaciones vulnerables dándoles herramientas para un mejor relacionamiento con la comunidad. (2015, pág. 136)

De esta manera, la autora identifica tres elementos a tener en cuenta en la Educación para la Paz: 1) la autonomía, en cuanto permite a las personas reconocer su dignidad y conocer y ejercer sus derechos y libertades; 2) solidaridad, en tanto la persona se compromete con la

necesidad de construir una cultura de paz, ya que reconoce que esta es un derecho común compartido con los demás; y 3) la ternura, en tanto se entiende la paz en torno a sentimientos positivos de mutuo respeto y reconocimiento. (Cerdas-Agüero, 2015, pág. 136)

Un aspecto transcendental en el futuro de la implementación de estos procesos educativos es que el estado siga implementando políticas sociales y económicas que mejoran la calidad de vida de la población. Si bien la Educación para la Paz tiene grandes herramientas para disminuir las probabilidades de conflictos y para generar una mayor consciencia social en la población; el estado debe tener un rol más activo y llevar servicios básicos y protección a las poblaciones vulnerables.

Finalmente como ultima consideración es importante examinar a futuro el papel que tendrá la universidad en su apoyo a la construcción de una cultura de paz. Como se vio anteriormente, las universidades colombianas han emprendido diversos caminos para implementar la Cátedra para la Paz, bien sea a través de conferencias magistrales, programas radiales, proyectos de investigación o programas con desmovilizados.

Para Gómez, (2015) las universidades tienen no solo que formar desde un componente netamente científico y profesional, sino también tener un componente humanista en su formación ya que dentro de su misma razón de ser está la formación de sujetos ciudadanos que contribuyan a la construcción de paz en el día a día. De esta manera afirma que la universidad no solo tiene la función de comprender conflictos existentes, sino de erradicarlos. (Gómez, 2015, pág. 306)

Gómez introduce un concepto interesante y que debe examinarse a profundidad en los siguientes años en la academia nacional y es el de Responsabilidad Social Universitaria (RSU). (2015, pág. 307) Al igual que en los últimos años ha tomado fuerza el concepto de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) para hablar acerca de las acciones de las empresas privadas para apoyar social y económicamente a la sociedad como parte de su operación; el concepto de RSU hace referencia a al tipo de impacto social que tienen las universidades en su gestión.

En el caso colombiano vale la pena examinar el análisis de Bernardo Rivera Sánchez, ex Director Ejecutivo de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) quien sobre la RSU afirmaría que:

Es posible, entonces, analizar la gestión social de la Universidad como la integración del ejercicio y práctica de las funciones de investigación, docencia y extensión, en cuanto se retroalimentan mutuamente y se aplican al análisis, estudio, comprensión y solución de los diferentes problemas y necesidades de la sociedad. La transparencia en el ejercicio y desempeño de la gestión universitaria también son indicadores y características de la misma responsabilidad universitaria. (Rivera Sánchez, 2011, pág. 5)

Por consiguiente (Gómez, 2015) afirma que la RSU debe ser parte tanto de profesores, estudiantes, directivos, funcionarios y los diferentes grupos de interés o stakeholders que rodeen la actividad de la empresa. Y de esta manera afirma que:

Desde la función docencia, por ejemplo, la universidad influye en la sociedad a través de la formación que otorga a sus estudiantes. Si este proceso formativo genera verdaderos ciudadanos provistos de valores positivos (incluyendo una CDP), y no solo de habilidades técnicas, el impacto es beneficioso en el seno de la sociedad. Lo contrario; es decir, formar profesionales de baja calidad sin preocupación alguna por su desarrollo humano, ocasionaría con el paso de los años, resultados negativos en el entorno. (Gómez, 2015, pág. 307)

Finalmente Gómez nos ofrece tres paradigmas para entender la Educación para la Paz y la forma en como se pueden articular las instituciones educativas. Según la autora pueden ser 1) paradigma técnico positivista: el estudiante es un mero receptor de la información pero no pone en contexto práctico las realidades en las vive; 2) hermenéutico-interpretativo: permite un análisis más profundo del entorno pero se queda en lo interpretativo; y 3) socio-critico: no solo interpreta los fenómenos de paz y violencia, sino que toma en cuenta la dinámica sociopolítica que los enmarca para transformar positivamente, desde la práctica reflexiva, aquellos aspectos que desde su perspectiva lo requieran. (Gómez, 2015, pág. 308)

Este aporte metodológico resulta de gran importancia ya que, desde el análisis de Gómez se visibiliza lo que tiene que ser la función de las universidades en este tema. Acá por supuesto se parte del supuesto de que las universidades tienen una función social que va más allá de la transferencia de un conocimiento técnico a cambio de un pago; si no que por su misma naturaleza formativa tienen un compromiso y deber social de formar profesionales y sujetos respetuosos de la ley, conscientes de sus responsabilidades y que aportarán a la construcción de un país en paz.

Las universidades en Colombia, deberían moverse hacia un enfoque socio-critico donde se esté constantemente desafiando los conceptos de paz y violencia, para entender las verdaderas realidades del país. A través de diversas modalidades pedagógicas, las universidades tienen el deber de responder a las problemáticas de la sociedad y en el caso colombiano de contribuir a

superar la violencia, la desigualdad y la pobreza, entre otras muchas problemáticas. En adición, deben contribuir a que las futuras generaciones entiendan el conflicto colombiano, sus causas, consecuencias sobre las víctimas.

Las universidades en Colombia, bien sean de carácter privado o público, tienen un papel muy importante en los siguientes años, ya que con la firma del acuerdo del Teatro Colón Colombia entró en una etapa política y social muy importante para su futuro en donde se necesita más allá de la discusión política en torno a los acuerdos la necesidad de pensar cómo estamos construyendo paz en Colombia. Las universidades por su carácter formativo tienen la responsabilidad para con la sociedad de aportar a este debate y llevarlo a un terreno práctico en donde podemos vivir tranquilamente sin importar nuestras creencias religiosas o políticas, nuestra raza, creencia u orientación sexual.

### **Conclusiones del capítulo**

El presente capítulo buscó principalmente examinar como se ha dado la implementación de la Cátedra para la Paz y sus principales retos para los años siguientes. Lo primero que se evidencia es que este sector presenta varios problemas de presupuesto y calidad y en los siguientes años las tensiones entre el gobierno y sector educativo público probablemente aumentaran debido a la necesidad de reformas a profundidad para mejorar la calidad de las universidades públicas.

Estos factores vienen ejerciendo una presión política sobre el gobierno de turno para dar un debate diferente y replantear muchas cosas de cara a los siguientes años. Como se mencionó anteriormente, en este momento bajo la presidencia de Iván Duque, la implementación de los acuerdos de La Habana es incierta y parecer ser claro que para este gobierno la paz impulsada bajo el gobierno de Juan Manuel Santos no es una prioridad. Después de todo, como oposición, Duque y su partido siempre manifestaron amplias dudas respecto al proceso de paz.

En este sentido, bajo el actual gobierno no se han mostrado avances importantes en el tema de Educación para la Paz y no parece que vaya a cambiar en un futuro cercano. Ante todo, parece claro que el actual gobierno no profundizará en esta temática y por el contrario parece tomar distancia respecto a la Cátedra de Paz en Colombia y su implementación. Por consiguiente, el primer aspecto a destacar es que el futuro de la Educación para la Paz recae más en manos de la sociedad civil e instituciones educativas de nivel distrital, local y regional.

A pesar de esto, la Educación para la Paz ha logrado abrirse un espacio en la educación nacional y su utilidad e importancia empieza a ser cada vez más reconocida. Uno de los principales retos

que se tendrá a futuro es empezar a sistematizar estas diversas experiencias que bien pueden variar entre Bogotá, Medellín o cualquier otra zona del país mucho más expuesta a las realidades del conflicto.

Lo que sí es claro, es que esta nueva etapa de Colombia requiere que las discusiones en torno a la educación no se limiten solo a presupuestos, infraestructura y calidad que, por supuesto son de gran importancia, sino que se aproveche el contexto actual del país para hacer un debate más amplio y complejo y es sobre de qué forma se ha educado en Colombia. ¿Se ha aportado desde la educación a un país en paz? O por el contrario es solo algo que apenas se está ubicando en los planes de estudio de colegios y universidades.

Finalmente, se considera que si bien se habló de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) esto se tiene que ver de una forma más holística que comprenda las diferentes entidades educativas del país y sus órganos de control como el Ministerio de Educación Nacional o las Secretarías de Educación locales. Se tiene que empezar a considerar una especie de Responsabilidad Social Educativa que reúna los diferentes actores que hacen parte de este sector y que de una u otra manera tienen una responsabilidad de suministrar una educación responsable con el país y hacia su futuro.

Si bien la implementación de la Catedra para la Paz puede llegar a ser compleja y debatible en cuanto a la reconstrucción de memoria histórica y de los eventos que llevaron al desarrollo del conflicto, en lo que, si pueden contribuir las diferentes entidades educativas, sin importar su orientación política, es en la de replicar conocimientos, aptitudes y estrategias para resolver pacíficamente los conflictos, para generar desarrollo sin comprometer al medio ambiente o para socializar los derechos a los que deben tener todos los ciudadanos por igual.

Las posibilidades de trabajo son diversas y a través de la educación se tiene que avanzar en la premisa de que la construcción de un mejor país, un país en paz, es responsabilidad de todos los ciudadanos en nuestro día a día, en nuestras interacciones, en nuestro trabajo, en los valores que transmitimos a las próximas generaciones. La educación de un país no debe quedarse en transmitir y profundizar conocimientos científicos y técnicos. Es prioritario avanzar en la formación en ciudadanía para evitar repetir los ciclos de violencia que han consumido al país por tantos años.

### Capítulo III

Los anteriores capítulos han permitido acercarse a las realidades de los países que busca examinar esta investigación. El capítulo anterior permitió aproximarse a las nuevas realidades que están enfrentando Colombia en el marco del postconflicto y a los diferentes retos que enfrenta en materia de Educación para la Paz. Como se ha dicho al comienzo de este trabajo, los conflictos de Sudáfrica e Irlanda del Norte han sido objetivo de varios estudios y en muchos casos se han usado como punto de referencia para otros procesos alrededor del mundo.

Si bien procesos de verdad, justicia, desarme y reintegración tienen más visibilidad en los casos de postconflicto, estos países también han implementado e indagado en nuevas formas de educar a la población, con el objetivo de dejar atrás años de enemistad y guerra, buscando crear una sociedad más pacífica hacia el futuro. De esta manera, este capítulo busca de una forma más específica, profundizar en las diferentes dinámicas e iniciativas en cada uno de estos casos, para extraer en primera medida buenas prácticas y lecciones aplicables al caso colombiano; y en segunda medida contribuir de forma práctica a una propuesta de Educación para la Paz, la cual se verá reflejada en el siguiente apartado del trabajo.

Este capítulo no pretende hacer una evaluación metodológica de políticas públicas y las diferentes iniciativas llevadas a cabo en torno a la Educación para la Paz. Pero si examinar con rigurosidad el enfoque tomado, sus objetivos, resultados y posibles lecciones. Tampoco se pretende generalizar las observaciones ya que se entiende que los conflictos son diferentes; sin embargo, como se mencionó, se parte del supuesto de que estos tienen unos ejes comunes y que ante todo los diferentes enfoques de la Educación para la Paz son en buena medida iguales en todos los casos.

Así las cosas, este capítulo mira primero el caso del conflicto de Irlanda del Norte y como la educación ha apoyado la búsqueda de cerrar las brechas entre las comunidades religiosas. En este caso, se tienen actores relevantes ya que se enmarca en un contexto europeo, con actores de más peso y sobre todo en el marco de una integración regional avanzada que recae en la Unión Europea.

Seguido de esto se examina a Sudáfrica, en donde se tiene un país que, debido a la campaña y efecto mediático de Nelson Mandela, emprende un camino complicado para dejar atrás años de segregación racial y transformar estas realidades al interior del país (Carlin, 2009, págs.

101-103). Finalmente, este capítulo termina con un análisis cruzado de ambos casos para obtener así buenas prácticas y recomendaciones para tener en cuenta en el caso colombiano.

### **Irlanda del Norte**

Como se mencionó en el primer capítulo, el conflicto de Irlanda del norte está marcado por la disputa política y territorial entre nacionalistas y unionistas, quienes tienen visiones y objetivos muy diferentes en cuanto al futuro de la región. Esto como se vio en el primer capítulo, tiene una larga trayectoria histórica que ha marcado profundamente la cultura, tradiciones y percepciones de las diferentes personas.

Justamente como contexto educativo es muy importante tener en cuenta el tema cultural que rodea a Irlanda del norte. Simon Thompson (2003) postula que en el contexto irlandés, la cultura tiene un valor determinante y es un juego de suma cero entre las dos partes en donde cualquier victoria de un lado, es una derrota para el otro. En efecto, Thompson afirma que:

La cultura es vista como un campo de batalla en el que se puede luchar la lucha política más amplia, avanzar los intereses de la propia comunidad nacional y retrasar los intereses de la otra. Tampoco hay nada en Irlanda del Norte "meramente" simbólico: en esta región, los símbolos marcan el territorio, refuerzan las identidades y perpetúan las divisiones políticas. (Thompson, *The Politics of Culture in Northern Ireland*, 2003, pág. 53)

De esta manera, vemos la complejidad no solo de entrar a llevar a cabo procesos de paz y reconciliación, sino también procesos educativos que logren cambiar estas antiguas connotaciones de conflicto cultural en donde se parte de la idea de que ambas son incompatibles y de que una tiene que prevalecer sobre la otra. En este contexto, encontramos que, debido a las amplias diferencias culturales y políticas, el sistema educativo de Irlanda del Norte es caracterizado por su segregación. (Leonard, 2006, pág. 227)

Según Smith, el sistema se encuentra fuertemente segregado “en base a la religión, protestante o católico y aunque se ha avanzado en ampliar el contacto y la integración, esto sigue siendo un factor distintivo” (1999, pág. 2). Esta disputa cultural logra permear e influir desde temprana edad en los niños y jóvenes de Irlanda, quienes se ven inmersos en una dinámica de conflicto desde muy temprana edad y se ven obligados a empezar a interactuar en base a la diferenciación entre ser o católicos o protestantes.



El trabajo de Madeleine Leonard (2006) logra ser un gran insumo para contextualizar las diferentes situaciones que viven los jóvenes que crecen en estas zonas de tensión y disputa entre católicos y protestantes. De acuerdo a la investigación de Leonard, llevada a cabo a través de entrevistas a niños del Norte de Irlanda entre las edades de 14 y 15, la autora logra examinar las dificultades para crecer, desarrollarse socialmente y generar sentido de pertenencia en zonas disputadas, pero a la vez compartidas entre católicos y protestantes. (Leonard, 2006, pág. 228)

La autora examina las diferentes variables en torno al territorio circundante, los muros de paz y el sentido de pertenencia de niños y jóvenes que viven en una dinámica de inclusión y exclusión para consolidar espacios propios en un marco de símbolos, banderas y murales que definen y limitan sus movimientos en el territorio. Leonard afirma que aún es incierto la forma en cómo estas disputas territoriales y exclusiones sociales afectan a los niños y jóvenes y determinan su conducta de adultos en base a las definiciones y conceptualizaciones de lugar y territorio<sup>30</sup>. (Leonard, 2006, pág. 235)

A pesar de esto, a partir de finales de los ochenta se empezaron a tomar diferentes medidas con el objetivo de disminuir la segregación escolar y aumentar el contacto entre jóvenes y niños de ambas comunidades, así como también de reformar la educación para propiciar una convivencia más pacífica y articulada entre las comunidades. (1999, pág. 3)

Justamente con este propósito, se creó el Northern Ireland Council for Integrated Education (NICIE) con el objetivo de coordinar el creciente número de escuelas integradas e implementar las legislaciones y políticas tomadas para mejorar el relacionamiento entre las comunidades en el plano educativo (NICIE, s.f)<sup>31</sup>. En este marco, se publicó el Education for Mutual Understanding: A Guide (The EMU Guide) con el objetivo de describir la implementación de la política pública del gobierno para la integración escolar.

“la afirmación central de la Guía de que el entendimiento mutuo puede lograrse desde la división social a través de las escuelas es de interés general. Al permitir que los jóvenes piensen de manera diferente a sus antepasados, las escuelas pueden convertirse en los precursores del cambio” (Whitehouse, 1990, pág. 494).

---

<sup>30</sup> Para la investigación, Leonard definió lugar como espacios físicos donde los lazos familiares y de amistad son primordiales. Mientras que territorio lo refirió en base a términos de identidad física y católica.

<sup>31</sup> Recuperado el 10 de Octubre de 2019, de NICIE - North Ireland Council for Integrated Education: <https://www.nicie.org/transformation/transformation-development-in-schools/>

El objetivo del EMU era sencillo y se basa en una idea simple: “Si los alumnos pueden cruzar la división sectaria y estudiar juntos de manera cooperativa, se obtendrá un entendimiento mutuo” (Whitehouse, 1990, pág. 494). De esta manera, Ron Smith afirma que

“Todas las escuelas debían reflejar los problemas de relaciones con la comunidad dentro de sus planes de estudio en torno a cuatro objetivos principales: respeto a sí mismos y a los demás, apreciación de la interdependencia de las personas dentro de la sociedad, comprensión cultural y apreciación de cómo se podría manejar el conflicto en forma no violenta. Se esperaba que las escuelas desarrollaran una política escuela y designaran un coordinador designado...También se alentó a las escuelas, pero no se les exigió, a participar en el contacto entre comunidades como parte de sus programas de EMU.” (Smith R. , 2002, pág. 278)

A pesar de esto, el EMU logra establecer una serie de ideas y objetivos de gran importancia para empezar a cambiar la forma en como se ha estructurado al sistema educativo en Irlanda del Norte. Whitehouse (1990) resalta ante todo que el EMU parte de la premisa de que conocimientos y valores aprendidos para entender y apreciar las diferentes culturas deben llevar a acciones. El principal propósito del EMU es fomentar acciones tangibles que impacten la cotidianidad de la población y que no se queden solo en palabras y discursos.

En este contexto, encontramos que para 1994 Terence Duffy habla sobre los procesos e iniciativas para generar educación integrada entre ambas comunidades. El autor señala que a través de jornadas de integración y relacionamiento entre comunidades; o programas enfocados en tolerancia, se ha buscado a través de la educación aportar a la mejora de las relaciones comunitarias (1994, pág. 166). Según Duffy, uno de los más exitosos es Quaker Peace Education Project (QPEP) el cual no solo logró grandes resultados debido a sus programas para reducir prejuicios, sino también innovó en material didáctico que también sirvió para capacitación de profesores. (1994, pág. 164)

En el informe de Jerry Tyrell (1995) entre los aspectos más importantes a resaltar del QPEP está el programa de “El Proyecto Piloto de Mediación entre Pares” el cual fue puesto en marcha en dos escuelas primarias de Derry. El objetivo era aplicar los conocimientos en mediación y resolución de conflictos que ya disponía el QPEP a través de talleres prácticos que promovieran habilidades concretas.

De esta manera, se diseñó un programa piloto el cual consistía en:

“seis talleres de 105 minutos que se realizarían una vez por semana en cada escuela entre octubre y diciembre de 1993. Se elaboró un programa general del curso para

ajustarse a este horario. El formato de las sesiones de capacitación del equipo de QPEP consistió en que los miembros del equipo "practicaban" los tipos de ejercicios que se preveían para los niños. Luego, a través del análisis y la evaluación, el equipo diseñó el ejercicio para usarlo en los talleres para niños". (Tyrrell, 1995)

En adición, se plantearon talleres prácticos que involucraran a los profesores a través de juegos de rol en donde se enfatizaban en la enseñanza de habilidades de afirmación, comunicación y cooperación y donde se alternaba que cada niño pudiera ejercer como mediador ante diversas situaciones. Según Tyrrell (1995)<sup>32</sup> los resultados fueron bastantes positivos, ya que se logró aumentar la participación de niños; se mejoraron las capacitación a los voluntarios; y se profundizó en las diferencias entre mediación y arbitraje.

Aunque también se detectaron varias oportunidades de mejora. Por ejemplo, 1) se encontró que el programa al cabo de un tiempo perdía voluntarios dentro de las instituciones ya que la promoción e información del mismo se olvidaba muy rápidamente; 2) también se detectó la necesidad de vincular desde el comienzo a supervisores de almuerzo; y 3) se evidenció la dificultad de algunos estudiantes de mantener una posición de neutralidad.

Pero ante todo el programa fue generalmente positivo, logrando transmitir varias habilidades y conocimientos sensibles en torno al conflicto, disminuyendo las peleas en los descansos y multiplicando las capacidades de los niños para manejar el conflicto a través de actividades dinámicas como los juegos de rol. Para Tyrrell (1995) el programa logró vincularse satisfactoriamente al EMU, dando un enfoque practico a los objetivos de éste y representando los valores y objetivos de las instituciones y profesores.

Desde la perspectiva de Duffy, este tipo de iniciativas aportan al problema principal de Irlanda del Norte, que es la segregación y el sectarismo que se vive y arraiga desde edades muy tempranas, representando el mayor desafío para la educación, especialmente en zonas muy tradicionales donde probablemente iniciativas de educación integrada no resulten muy aceptadas (1994, pág. 164). A pesar de esto, Duffy afirma que había un sentimiento en crecimiento de que más allá de hablar de paz y convivencia entre las comunidades, se tenía que pasar a iniciativas positivas de construcción de paz para superar el odio y las diferencias entre protestantes y católicos. (1994, pág. 165)

---

<sup>32</sup> Versión de página web. Recuperado el 15 de noviembre de 2019, de CAIN. Disponible en <https://cain.ulster.ac.uk/csc/reports/quaker.htm>

Aunque debido a las diferencias sectarias, Duffy no es muy optimista en cuanto a educación integrada, sugiere que el movimiento de escuelas integradas tiene la capacidad y la oportunidad de empezar a sentar una base social y cultural más amplia hacia este tipo de iniciativas. Ante todo Duffy reflexiona que en Irlanda Norte, así como en el resto del mundo, los verdaderos procesos de socialización política ocurren en casa, donde los hijos se ven influenciados por la visión e ideología de los padres. (Duffy, 1994, pág. 168)

A pesar de esto, autores como Carter (2004) destacan que uno de los mejores escenarios es la educación en la escuela, donde de hecho toma especial relevancia lo que ella llama la integración multifacética, que no es otra cosa que las escuelas integradas (Carter, 2004, pág. 28). Para Carter la capacidad de trabajar y estudiar de forma integrada entre comunidades aporta especial valor cuando pueden trabajar en conjunto en proyectos cooperativos a largo plazo que enseñan diversas habilidades sociales.

Respecto a este tipo de iniciativas Carter destaca que:

Algunas iniciativas combinan a jóvenes de comunidades divididas y a menudo en conflicto, fuera de sus lugares de origen, durante semanas o incluso meses de desarrollo sostenido de relaciones y aprendizaje. Instrucción similar ha estado ocurriendo en las escuelas integradas de NI, que mantienen a los estudiantes en cohortes mixtas que fomentan el desarrollo de relaciones y el aprendizaje colaborativo. En tales entornos, las opiniones de los alumnos entre sí se ven aumentadas por nuevas perspectivas que facilitan la comprensión y los cambios de disposición. (Carter, 2004, pág. 29)

Para Carter, este tipo de enfoque es realmente útil en un marco donde la educación se ha enfocado en un modelo de ciudadanía cooperativa con visión de justicia social para todos, reconociendo las diferentes perspectivas y culturas existentes. En este sentido Carter cita a McGlynn (2003) quien entrevistó a 112 estudiantes y de los cuales el 96% informaron resultados positivos, como la comodidad con encuentros interculturales y perspectivas integradas sobre temas sociales. (Carter, 2004, pág. 29)

A pesar de dificultades políticas y sociales en Irlanda del Norte, las iniciativas que han buscado romper esas barreras culturales e integrar a las comunidades han logrado tener resultados bastante positivos. Uno de los mayores retos en acá es derribar y superar esos espacios disputados a los que Leonard (2006) hace referencia y que han limitado enormemente el desarrollo social de niños y jóvenes a través de la politización de lugares y territorios. La posibilidad de interactuar, conocer e integrarse con la otra comunidad ha permitido abrir una ventana de

oportunidad para ampliar los conocimientos, percepciones y visión del mundo tanto para católicos como para protestantes.

Ejemplos de esto pueden ser vistos en el informe del Elizabethtown College (2014) liderado por Elizabeth Coyle sobre el curso electivo en Educación para la Paz donde los estudiantes realizaron diversas investigaciones en las comunidades, vieron de primera mano los diferentes murales y rasgos que han dejado el conflicto y expusieron sus hallazgos frente a las diversas entidades competentes. De esta manera, se genera una mayor vinculación, un sentido de vivencia sobre lo que pasó y sobre como remediarlo.

Por otro lado, para Smith (1999) la educación integrada entre protestantes y católicos no es solo una cuestión de reconciliación y de superar diferencias históricas, ya que también tiene un alto componente social ligado a la economía y la equidad entre las comunidades. Según Smith existe en Irlanda del Norte una condición estructural que afecta más a los católicos donde son ellos los que tienen el doble de posibilidades de caer en desempleo; tiene una tasa de deserción escolar más alta y presentan menor financiación escolar. (1999, pág. 4)

De esta manera, aunque si bien Smith destaca que desde mediados de la década de los 70, se dio un movimiento social liderado por padres de ambas comunidades para la formación de escuelas integradas donde niños de diferentes procedencias religiosas lograran tener una educación conjunta, también el tema de reevaluar la educación tiene un claro impacto político y social.

En este sentido, la Educación para la Paz tomó gran relevancia en el escenario del post Acuerdo de Belfast donde el Ministerio de Educación reevaluó y creo diferentes grupos de trabajo para determinar el futuro que la educación debía tener en este nuevo escenario. Ante todo si bien se destacó que las iniciativas y trabajos en el marco del EMU lograron introducir aptitudes y conceptos de gran importancia en torno a la tolerancia y el respeto, se quedó corto en terminos de justicia social y litarutura política. (Smith A. , 1999, pág. 8)

Sin embargo, Smith destaca la importancia y la contribución que puede hacer la educación para la creación de esas nuevas estructuras que se desean a partir del Acuerdo de Belfast. Unas estructuras que:

solo tendrán éxito si contribuyen al desarrollo de una sociedad justa, basada en el respeto de los derechos humanos y sensible a la diversidad. Una implicación es que la necesidad de promover valores que apoyen el pluralismo, los derechos humanos y

la democracia se ha convertido en una preocupación central para todos aquellos que buscan una 'paz sostenible' en Irlanda del Norte. Está claro que el servicio educativo tiene un papel vital para ayudar a los jóvenes a tomar su lugar como adultos y ciudadanos en una sociedad que aspira a estos valores. (Smith A. , 1999, pág. 7)

Por lo tanto, es posible ver como en Irlanda del Norte los modelos de educación integrada se han vuelto una prioridad importante y un eje central de la Educación para la Paz. De esta manera encontramos que para 2012 se llevo a cabo en La Conferencia de Belfast el lanzamiento de Red Internacional de Educación para la Paz, la cual promocionada principalmente por el NICIE ( North Ireland Council for Integrated Education), reunió a profesores de diferentes países para discutir las diferentes formas en las que se ha llevado a cabo la educación integrada en el mundo<sup>33</sup>.

Justamente el NICIE ha logrado consolidar en los últimos años diversas aproximaciones para impulsar la educación integrada. Entre ellos se destaca el de transformación. Este concepto lo que ha buscado en los últimos años es liderar y apoyar los procesos de transformación de las diferentes escuelas de Irlanda del Norte<sup>34</sup>.

Transformación es también un proceso legal y cuenta con el apoyo del Departamento de Educación de Irlanda del Norte, dónde se promueve la educación integrada entre diferentes comunidades. Detrás de este proceso existe todo un complejo proceso de apoyo que busca identificar los diferentes problemáticas, objeciones o dificultades que puedan surgir durante el proceso de cambio.

De hecho, el Departamento de Educación ha introducido diferentes guías para facilitar este proceso. El más importante es: “Integration Works: Transforming Your School”. Esta guía lo que busca es facilitar estos procesos suministrando elementos de ayuda y explicando los diferentes procesos administrativos y legales necesarios para cumplir la transición. (UK Department of Education, 2017)<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Educación para la Paz Integrada. Red Global. Recuperado el 15 de noviembre de 2019, en NICIE. Disponible en: <https://www.nicie.org/projects/integrated-peace-education-global-network/>

<sup>34</sup> ¿Qué es transformación? Recuperado el 15 de noviembre de 2019, en NICIE. Disponible en: <https://www.nicie.org/transformation/what-is-transformation/>

<sup>35</sup> Integration Works: Transforming Your School. Recuperado el 15 de noviembre de 2019, en Obtenido de Department of Education. Disponible en: <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/education/Integration%20Works%20-%20Transforming%20your%20School%20December%202017.pdf>

Una revisión más exhaustiva del documento, el cual se encuentra disponible en el Departamento de Educación de Reino Unido, permite ver que a través de 46 páginas buscan esclarecer todas las diferentes dudas posibles. Así mismo, detalla la importancia de este proceso, así como los diferentes tipos de escuela integrada que pueden existir. El documento También da guía de los diferentes procesos a los cuales la escuela debería remitirse una vez aprobada la transformación, tales revisiones monitoreo y evaluación.

Respecto a la importancia de la educación integrada, el documento afirma que:

El Departamento tiene como objetivo alentar y facilitar una red creciente de escuelas integradas sostenibles que brinden educación de alta calidad a niños y jóvenes. Es importante que las escuelas reciban recursos necesarios, reconocimiento, apoyo y aliento al considerar la opción integrada para sus niños y jóvenes. Por lo tanto, el Departamento ha producido esta guía para asesorar a las comunidades escolares sobre: qué significa la transformación; cómo planificar para la transformación; los requisitos legales y administrativos del proceso; los temas clave en los que querrán pensar al considerar y llevar adelante la Transformación; y la ayuda disponible mientras la exploran. (UK Department of Education, 2017, pág. 8)

De lo anterior, podemos inferir que este proceso cuenta con diversas dificultades en el plano administrativo, social, cultura, legal y político. Sin embargo, es alentador ver el esfuerzo del gobierno por poner todos los recursos necesarios para que estas escuelas reciban la asesoría necesaria. Para cualquier escuela comenzar un proceso de estos, requiere un gran esfuerzo logístico, económico y humano, ya que esta clase de transformaciones, desafían la estructura previamente aceptada, que ha estado en acción durante años y ha sido parte natural del crecimiento de muchas generaciones, ocasionando así choques culturales cuando se plantean estos cambios. (Hagan, 2003, págs. 132-133)

En este contexto, el NICIE se ha consolidado como un actor clave en estos procesos, acompañando a diversas escuelas trabajando en torno a los pilares de: diversidad e inclusión; equidad y justicia social; participación; y valores. Así mismo, se han organizado en torno a 4 indicadores que el NICIE propone siguiendo los lineamientos políticos establecidos y permitiendo por un lado una gran flexibilidad, para que los colegios tengan libertad de interpretar; y por el otro suministrando diversidad de ejemplos para posibles fuentes de evidencia<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> “Transformation- Indicators” Documento Word recuperado el 15 de noviembre de 2019. Disponible en: <https://www.nicie.org/transformation/additional-sources-of-support-for-transformation/>.

Estos cuatro principios o indicadores son: 1. Gestión; 2. Ethos; 3. Currículum; y 4. Relaciones públicas. Los cuatro grupos tienen en cuenta temas clave dentro del Marco de Inspección de Calidad de ETI<sup>37</sup> para las escuelas, buscando de esta manera alinearse tanto en lo político como en lo normativo. De acuerdo al documento guía del NICIE los cuatro principios pueden definirse así:

- Gestión: Que tan diverso es la junta directiva y que políticas se toman para atraer a nuevos estudiantes de diferentes comunidades
- Ethos: Cómo la estructura y cultura de la escuela puede desarrollarse para tener en cuenta a una creciente minoría
- Currículum: Cómo el currículum académico desde las diferentes asignaturas
- Relaciones Públicas: Cómo se informará a las comunidades cercanas del cambio de estatus.

Estos cuatro principios básicos enmarcan la generalidad del proceso de transformación. Sin embargo, ante todo el NICIE resalta que el proceso debe llevarse a cabo de forma paciente, sensitiva y con acompañamiento profesional, ya que cada colegio o institución tiene sus propias particularidades y contexto por lo que no se puede aplicar una fórmula general para todas las instituciones. Es esencial considerar las diferentes necesidades y expectativas de los estudiantes y sus familiares que ya se encuentran en el colegio, así como también de los nuevos integrantes que llegaran después del proceso.

Con este objetivo, el NICIE ha estructurado una serie de indicadores por cada principio y formas de encontrar evidencia para soportarlos. Si bien no es pertinente replicar cada uno de estos, es importante resaltar que de forma objetiva y específica se busca monitorear cada principio y dar una base sólida de medición al proceso de transformación. Por ejemplo, en cuanto al Ethos el NICIE propone que toda la escuela participe de un Ethos integrado o que el ambiente tanto interno como externo lo refleje de forma clara y tangible. Como ejemplos de evidencia<sup>38</sup>, propone comités y grupos de discusión para aprobar cada aspecto que afecte a la escuela (ejemplo uniforme, colores o escudo) o entrenamiento por parte de la escuela a profesores y funcionarios.

---

<sup>37</sup> ETI es la oficina de Inspección de Educación y Formación que trabaja principalmente dentro del Departamento de Educación de Reino Unido cumpliendo funciones de seguimiento y asesoría en política pública. <https://www.etini.gov.uk/>

<sup>38</sup> El documento disponible en la página del NICIE sobre principios e indicadores, aunque menciona estos conceptos más bien indica principios y actividades sugeridas que pueden ser fuente de evidencia. Documento Word recuperado el 19 de febrero de 2020. Disponible en: <https://www.nicie.org/transformation/additional-sources-of-support-for-transformation/>.



¿Pero qué tan aceptado está siendo este proceso en las comunidades? El Fondo de Educación Integrada (FEI), una organización dedicada a promover y financiar los procesos de transformación, realiza constantes estudios y encuestas para medir el avance de estos cambios en las escuelas y las comunidades circundantes.

Según una encuesta llevada a cabo por LucikTalk en septiembre de 2019<sup>39</sup> en la localidad de Lurgan y financiada por el FEI encontramos que a la pregunta: ¿Qué aspectos son importantes a la hora de escoger escuela?<sup>40</sup> Los encuestados dijeron: buenos estándares educativos (97%); buenas instalaciones (91%); deporte, artes y actividades extracurriculares (88%); distancia a la casa y transporte (84%); buen apoyo educativo (78%), escuela abierta a todas las comunidades y fes (54%), una escuela que refleje una sola cultura o fe (39%). Mientras tanto a la pregunta: ¿si el colegio de su hijo(s) propusiera volverse un colegio integrado, apoyaría la propuesta? Los encuestados respondieron si con un 70%, no con un 21% y no se con un 9%.

A las mismas preguntas realizadas en la localidad de Newtownards en mayo de 2019<sup>41</sup> se contestó que: buen apoyo educativo (92%); buenos estándares educativos (89%); distancia a la casa y transporte (85%); buenas instalaciones (85%); deporte, artes y actividades extracurriculares (83%); escuela sea abierta a todas las culturas (58%); y que refleje solo una cultura o fe (14%). En cuanto a si apoyarían un cambio a escuela integrada el 69% dijo que si, mientras que solo el 22% dijo que no lo haría, y el 8% dijo no estar seguro.

Estas encuestas son solo parte de los insumos que ha hecho el FEI para reportar diferentes aspectos en torno a los procesos de transformación. Si bien en ambas localidades el hecho de que una escuela sea abierta a muchas culturas no es de lo más influyente a la hora de seleccionar una escuela, si es posible ver una amplia aprobación a que las escuelas atraviesen estos procesos.

Ante todo, parece tomar fuerza en los años recientes la importancia de fomentar la inclusión y la educación integrada entre comunidades como método para superar las viejas diferencias. Estas encuestas también revelaron un amplio conocimiento por parte de los padres sobre papel

---

<sup>39</sup> Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Obtenido de IEF - Integrated Education Fund: <https://view.publitas.com/integrated-education-fund/lurgan-area-micro-poll/page/1>

<sup>40</sup> Pregunta hecha para múltiples respuestas en una escala de selección entre muy importante, neutral y poco importante. Las respuestas suministradas arriba ponderan los resultados de muy importante e importante.

<sup>41</sup> Recuperado el 25 de noviembre de 2019. Obtenido de IEF - Integrated Education Fund: <https://view.publitas.com/integrated-education-fund/newtownards-area-micro-poll-2019/page/1>

en estos procesos, por lo que es posible inferir que estos esfuerzos han estado acompañados también de una fuerte sensibilización hacia padres y estudiantes sobre los diferentes papeles que pueden cumplir para facilitar esto.

En este sentido, uno de los principales retos en Irlanda del Norte es la financiación de estos procesos de transformación educativa, ya que a pesar de que la normatividad de 1989 creó un mecanismo de financiación (Smith A. , 1999, pág. 6); la educación integrada no es una prioridad para el gobierno local y por el contrario, como se vio anteriormente, se prioriza, tanto política como económicamente, la educación formal tradicional separada. (Hagan, 2003, pág. 32)

Justamente el marco de creación del FEI fue a través de recursos de la Unión Europea, el Departamento de Educación de Irlanda del Norte, la Fundación Nuffield y la Fundación Benéfica Joseph Rowntree, con el propósito de cerrar esas brechas económicas que se generan durante estos procesos.

Sin embargo, la actualidad de los procesos de integración no escapa a los problemas políticos que Irlanda del Norte viene atravesando durante los últimos meses del 2019. Adam McGibbon (2019) experto político y escritor para el medio *The Nation*<sup>42</sup>, en su artículo para este medio habla de como si bien desde la década de los ochenta el movimiento social por escuelas integradas viene tomando fuerza, también enfrenta duros obstáculos políticos. Al respecto encontramos que en:

La disputa de 2014 sobre la escuela primaria Clintyclay en el condado occidental de Tyrone demuestra la resistencia de los viejos prejuicios. Aunque los padres votaron para integrar Clintyclay, Consejo de Escuelas Católicas Mantenido, la autoridad educativa de las escuelas católicas de Irlanda del Norte, decidió casi simultáneamente cerrarlo. Algunos miembros del FEI sospechan que el consejo lo hizo por temor a que Clintyclay creara un efecto dominó, con más y más escuelas católicas votando para integrarse. El consejo había presionado previamente para poner fin al deber legal del Departamento de Educación de promover la educación integrada. Fuentes en el movimiento de educación integrada dicen que hay una oposición similar en las iglesias protestantes. (McGibbon, 2019)

---

<sup>42</sup> Artículo online. Recuperado el 15 de Octubre de 2019, de *The Nation*: <https://www.thenation.com/article/northern-ireland-integration-schools-lagan/>.

Sin lugar a dudas en ambas comunidades hay resistencia a la idea de que escuelas que han sido tradicionalmente católicas o protestantes, tengan un cambio en su estructura académica y organizacional para empezar a recibir personas de la comunidad contraria. La idea de que niños y jóvenes reciban educación integrada puede generar en algunos la percepción de que pierden poder y capacidad de decisión sobre su propia comunidad o bien de que la historia y cultura correspondientes no serán enseñadas de la misma manera.

A pesar de esto, es alentador el panorama expuesto anteriormente en donde se ve un claro compromiso por muchos sectores de la sociedad y un incremento considerable en el tipo de escuelas que atraviesan este proceso. Los procesos de educación integrada en conjunto con los enfoques de educación ciudadana que se han revisado anteriormente, constituyen una herramienta poderosa que con el tiempo va a contribuir en una gran medida a cerrar las tensiones políticas y sociales.

Según el artículo del diario Independent (2019)<sup>43</sup> sobre el papel de la educación en Irlanda del Norte, si bien el modelo actual sigue siendo ampliamente segregado entre protestantes y católicos, acarreando un enorme costo económico para el estado debido a la complejidad de mantener ambos sistemas; en la actualidad los procesos de educación integrada han tenido grandes avances, creando y fortaleciendo su base social a pesar de la ausencia de un gobierno constituido en la región<sup>44</sup>.

Irlanda del Norte aún tiene un largo camino por delante para superar las brechas sociales, la segregación y la falta de integración en las comunidades. Según el diario Independent (2019) para 2019 aún 93% de los niños van a un colegio o completamente protestante o completamente católico. Sin embargo, el panorama es alentador ya que “el progreso en la educación integrada podría desbloquear un mayor progreso en esta sociedad profundamente dividida. Los enormes problemas de las viviendas segregadas, de los "muros de paz" que dividen a las comunidades y los vacilantes intentos de llevar la curación a las víctimas, podrían parecer mucho menos insuperables con la confianza que un movimiento educativo integrado en aumento podría traer”. (Independent, 2019)

---

<sup>43</sup> Artículo online. Recuperado el 1 de Noviembre de 2019, de Independent: <https://link.gale.com/apps/doc/A602063478/PPPM?u=utadeo&sid=PPPM&xid=dccd9da5>

<sup>44</sup> Al momento de redactar este trabajo, octubre de 2019, Irlanda del Norte completa aproximadamente 1000 días sin un gobierno constituido, después de que la asamblea colapsara en enero de 2017.

Concluyendo, se encontró que, aunque Irlanda del Norte ha tenido importantes avances en materia de Educación para la Paz, sobre todo desde un enfoque de educación integrada, el principal desafío será superar las posiciones políticas más radicales desde ambas comunidades y demostrar el beneficio a largo plazo para una sociedad más justa e igual para todos. Aunque las iniciativas y programas examinados, no están exentos de problemas y errores, han logrado suministrar elementos importantes de análisis sobre como uno de los casos más estudiados de procesos de paz, ha llevado a cabo la educación en el marco de la reconciliación.

## **Sudáfrica**

Sudáfrica es el segundo caso de estudio de esta investigación y uno de los más conocidos alrededor del mundo. Como se mencionó anteriormente, con la figura pública de Nelson Mandela, quien lideró la lucha en contra del apartheid, el conflicto en Sudáfrica y su situación socioeconómica se dieron a conocer en todo el mundo. Un conflicto marcado por un fuerte tema racial, donde se segregaba a las personas negras en cada aspecto de la sociedad y que se encontraba diseñada para la dominación de los afrikáners.

De esta manera, al finalizar el apartheid se encuentra a un país profundamente dividido, con una estructura social, política y económica basada en la segregación y que por supuesto también contaba con un sistema educativo que seguía la misma lógica. Vandeyar & Esakov (2007) caracterizarían el sistema educativo africano bajo el apartheid así:

El sistema de educación y capacitación bajo el apartheid se caracterizó por tres características clave: Primero, el sistema estaba fragmentado en líneas raciales y étnicas, y había sido saturado con la ideología racial y las doctrinas educativas del apartheid. Las escuelas se fragmentaron en 19 departamentos de educación diferentes y los fondos variaron en función de “raza”. Segundo, había una falta de acceso o acceso desigual a la educación y la capacitación en todos los niveles del sistema. Existían grandes disparidades entre las disposiciones de educación para blancos y negros. En tercer lugar, había una falta de control democrático dentro del sistema de educación y formación. (Vandeyar & Esakov, *Color Coded: How Well Do Students of Different Race Groups Interact in South African Schools?*, 2007, pág. 80)

Sin embargo, con la nueva constitución del 1996 Sudáfrica empezó también una serie de reformas en su sistema educativo con el objetivo de transformar las estructuras anteriores y promover un tipo de enseñanza que fuera nacional y para todos por igual. Como bien lo reconocen Bray & Joubert (2007) en esta nueva etapa política participarian diferentes sectores para la creación de una nueva legislación, la cual “abolió el apartheid y constituyó un estado soberano fundado en los valores fundamentales de la dignidad humana, la igualdad y el avance

de los derechos humanos y las libertades, el no racialismo y el no sexismo” (Bray & Joubert, 2007, pág. 49).

Esta nueva estructura educativa tenía grandes desafíos, ya que durante décadas la visión del apartheid había creado una serie de visiones y formas de vida que, ante las nuevas políticas, no se irían fácilmente. Sin embargo, Sudáfrica emprendió un ambicioso proceso de reestructuración en diferentes niveles con el objetivo de crear una sociedad justa y equitativa que diera los mismos derechos por igual. En el campo educativo, Heeralal & Jama (2014) lo llamarían la educación inclusiva, un esfuerzo gubernamental por incluir a diferentes sectores de la sociedad desde diferentes perspectivas sociales, económicas y humanas.

Estos autores afirman que bajo el sistema del apartheid la educación no solo era segregada, sino que también dejó de lado a estudiantes con diversas necesidades especiales. Sin embargo, a partir de 1994 con la llegada del nuevo gobierno “provocó un nuevo cambio sociopolítico que enfatizó valores importantes como la equidad, la no discriminación, la libertad, el respeto y la justicia social, que han proporcionado el marco para la Constitución de Sudáfrica” (Heeralal & Jama, 2014, pág. 1500).

El mismo gobierno reconocería esta problemática en el Education White Paper 6 (South Africa Department of Education, 2001) en el cual se reconocería que debido a las políticas del apartheid había una fuerte disparidad entre colegios blancos y negros en cuanto a necesidades especiales se trataba. Según este documento los principios en los que se va basar esta educación son “la aceptación de los principios y valores contenidos en la Constitución; derechos humanos y justicia social para todos los estudiantes; participación e integración social; igualdad de acceso a un sistema educativo único e inclusivo; acceso al currículum, equidad e integración a la comunidad”. (South Africa Department of Education, 2001, pág. 6)

A través de este concepto de educación inclusiva, se partía de una idea de igualdad y unidad en donde la educación tenía que estar basada en y hacia los derechos humanos de todos los ciudadanos por igual. Se refuerza el principio de que todos los niños son diferentes, con capacidades diferentes y por lo tanto se requiere una metodología y una estructura adecuada, que responda a estas diferencias. Finalmente se resalta la necesidad de empoderar y maximizar las capacidades de los estudiantes para visibilizar las diferentes culturas y superar las barreras existentes.

De esta manera, encontramos el trabajo de Heeralal & Jama (2014) el cual analizó la implementación de esta política de estado en tres escuelas diferentes en el distrito de Mthatha de la Provincia de Eastern Cape. Primero que todo, es pertinente definir el concepto de educación inclusiva. Los autores citan a Clough & Corbet (2000) para definir educación inclusiva como “como un proceso no solo para proporcionar acceso a las escuelas convencionales a los alumnos que han sido excluidos anteriormente, sino también para reconocer que todos los niños y jóvenes pueden aprender y que todos los niños y jóvenes necesitan apoyo” (Heeralal & Jama, 2014, pág. 1503).

Usando una metodología cualitativa de observación y entrevistas los autores logran examinar las diferentes facetas en las cuales se ha implementado la educación inclusiva en Sudáfrica, evaluando su impacto, aspectos positivos y negativos. Los autores entrevistan y observan a directores, profesores y estudiantes para mirar el grado de aplicación de esta política y el grado en que se ha cerrado la brecha existente desde la época del apartheid. (Heeralal & Jama, 2014, págs. 1502-1503)

Dentro de los hallazgos encontrados, los autores resaltan la falta de estructura adecuada, falta de capacitación a directores, profesores y padres de familia; y falta de recursos como tableros especiales o material didáctico. Otro de los hallazgos más curiosos, fue que se encontró que a pesar de ser un documento guía nacional, muchos directores y profesores no tenían acceso al White Paper 6 y por supuesto tampoco recibieron capacitación pertinente al respecto.

Los autores afirman que solo uno de los tres directores entrevistados respondió negativamente a la pregunta de si se estaba implementado educación inclusiva; sin embargo, los tres reconocieron la falta de entrenamiento a los profesores. Por consiguiente, concluyen que en las tres escuelas estudiadas la implementación de esta política no ha sido satisfactoria, ya que en distintos niveles ha faltado capacitación, acompañamiento e insumos adecuados. Una de las más grandes preocupaciones según la investigación, “es la alta tasa de estudiantes con VIH lo cual no solo dificulta la misión educativa de dar educación de calidad a todos, sino también está poniendo demandas en escuelas y profesores que no son fáciles de manejar”. (Heeralal & Jama, 2014, pág. 1507)

Esta clase de condición, bajo el antiguo régimen del apartheid y la educación segregada generaba una gran tensión en el tejido social, ya que por supuesto la prioridad eran las escuelas

de minoría blanca, las cuales concentraban la mayor parte de los recursos, disponiendo de mejor calidad y cobertura.

En este sentido, la investigación de Vandeyar & Esakov (2007) resulta bastante ilustrativa ya que analizan la forma en como se han relacionado los estudiantes de diferentes razas tras la finalización del apartheid y la integración de las escuelas. A través de un estudio cualitativo en 3 escuelas, con 29 estudiantes del grado octavo los autores contrastan el nivel de integración y el sentido de pertenencia a la escuela y la comunidad. (Vandeyar & Esakov, 2007, pág. 66)

Dentro de los principales hallazgos, Vandeyar & Esakov afirman que al momento de realizar el estudio, se evidencia una fuerte segregación en las aulas de clase por parte de profesores habituados a enseñar a estudiantes blancos. Efectivamente los autores afirman que:

Un fenómeno problemático que se ha observado en escuelas desagregadas con un personal docente predominantemente blanco es que los maestros tienden a "enseñar a" los estudiantes blancos e ignoran a los estudiantes negros en la clase. Conscientes de que se les ignora, los estudiantes tienden a tratar de llamar la atención de sus maestros de forma disruptiva y rebelde. (Vandeyar & Esakov, 2007, pág. 67)

Lo descrito anteriormente se enmarca en lo que los autores llaman "the white way is the one way", lo cual hace referencia a que debido al fuerte legado cultural y social dejado por el apartheid, las escuelas se encuentran enmarcadas en la "forma blanca" de hacer las cosas, lo que regula el comportamiento de profesores y estudiantes. De acuerdo a varios alumnos entrevistados por Vandeyar & Esakov estudiantes no definidos como blancos tienen a imitar conductas y aspectos de la cultura afrikáner para integrarse socialmente y encajar en la cultura dominante en la escuela.

Como resultado de esto, se genera una deformación de las identidades en los estudiantes no blancos ya que se envía y refuerza el mensaje de que su cultura e identidad son secundarios y que por el contrario sigue existiendo un grupo dominante que dicta como se deben hacer y seguir las cosas tanto en la escuela, como en el exterior. Al tener a los profesores como agentes sociales que promueven esta dinámica social, se complejiza el panorama de los estudiantes no blancos, quienes se ven rechazados y sin un sentido de pertenencia claro en la comunidad educativa.

Por lo tanto:

Los estudiantes negros no pueden identificarse completamente con sus maestros blancos. En consecuencia, al tratar de cumplir con las supuestas normas que el maestro como agente de la cultura dominante proyecta, la identidad del estudiante se niega aún más. Como resultado, esta fraternidad de profesores en gran medida homogénea sirve para afianzar aún más el proceso de asimilación y privar a los estudiantes de su herencia cultural y lingüística (Vandeyar & Esakov, 2007, pág. 70).

El desafío por lo tanto para el gobierno y las entidades educativas es enorme ya que es visible que tras varios años de finalizado el apartheid siguen permaneciendo fuertes vínculos sociales con las antiguas ideas de discriminación racial, que se ven replicadas en lugares tan importantes como las escuelas, donde se forman preceptos, ideas y nociones de sociedad.

Sin embargo, y a pesar de que la implementación de educación inclusiva ha contado con bastantes retos; la promulgación y desarrollo del White Paper 6<sup>45</sup> ha logrado evidenciar una clara voluntad política de transformar las antiguas dinámicas educativas y sociales y lograr una educación incluyente, que respete los derechos de todos los ciudadanos por igual promoviendo equidad para todos.

Pero el White Paper 6 es solo uno de los esfuerzos que ha desarrollado el gobierno de Sudáfrica para cerrar las brechas sociales y avanzar en una educación integrada con respeto hacia todos por igual. De esta manera, encontramos en el trabajo de Bray & Joubert (2007) que todo lo anterior se enmarcó en un gran programa gubernamental del Ministerio de Educación de Sudáfrica llamado el “Programa Tirisano” el cual en idioma Sotho significa “trabajando juntos”. “El programa Tirisano se enfoca en cinco programas centrales para transformar el sistema educativo; estos son VIH / SIDA, efectividad escolar, alfabetización, educación avanzada y educación más alta, y efectividad organizacional de los departamentos de educación”. (Bray & Joubert, 2007, pág. 53)

Así mismo, con el objetivo de promover lo anterior uno de los principales cambios a nivel administrativo fue la descentralización de la educación. La idea esencial era pasar de un esquema centralizado y ampliamente segregado, a un modelo descentralizado de autogestión en colegios públicos que tuviera cuerpos directivos elegidos democráticamente el cual regularía procesos de admisión, políticas religiosas, de idioma, currículos y finanzas. (Bray & Joubert, 2007, pág. 54)

---

<sup>45</sup> Department of Education. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019, de [https://www.vvob.org/files/publicaties/rsa\\_education\\_white\\_paper\\_6.pdf](https://www.vvob.org/files/publicaties/rsa_education_white_paper_6.pdf)



En una primera observación, se puede decir que el programa se enfoca en temas muy técnicos y organizacionales, enfatizando calidad de la educación, estructura y accesibilidad. Sin lugar a dudas para el contexto del país en el momento era algo de gran importancia, ya que existía una gran diferencia entre la calidad educativa para negros y no negros; y la forma en como estaba diseñada la estructura para coordinar las políticas educativas.

Al menos en los cinco programas enunciados anteriormente, no se visibiliza un componente que haga referencia a educación ciudadana, derechos humanos, resolución de conflictos o algo similar. Sin embargo sería un error decir que este tema no era importante y no se encontraba presente en la agenda política y social de Sudáfrica al finalizar el apartheid. Tim Murithi (2009) aporta un interesante enfoque a este debate y es sobre la aplicación del concepto de *ubuntu* en Sudáfrica, como propuesta africana para la Educación para la Paz.

De esta manera, citando a Desmond Tutu<sup>46</sup>, Murithi habla sobre este concepto así:

ubuntu es muy difícil de representar en un idioma occidental. Habla de la esencia misma del ser humano. Cuando quieres alabar a alguien, decimos: "Yu, u nobuntu"; él o ella tiene ubuntu. Esto significa que son generosos, hospitalarios, amables, atentos y compasivos. Comparten lo que tienen. También significa que mi humanidad está atrapada, está inextricablemente ligada, en la de ellos. Pertenece a un paquete de vida. Decimos, "una persona es una persona a través de otras personas" (en Xhosa Ubuntu ungamntu ngabanye abantu y en Zulu Umuntu ngumuntu ngabanye). Soy humano porque pertenezco, participo y comparto. Una persona con ubuntu está abierta y disponible para otros, afirmando a otros, no se siente amenazada de que otros son capaces y buenos; porque él o ella tiene una seguridad propia que viene con saber que él o ella pertenece a un todo mayor y disminuye cuando otros son humillados o disminuidos, cuando otros son torturados u oprimidos, o tratados como si fueran menos de lo que ellos son. (Murithi, 2009, pág. 226)

El anterior acercamiento a ubuntu es muy interesante ya que pone sobre la mesa una aproximación muy cultural y propia de la historia africana para resolver un problema social y político evidente. La aproximación realizada por Desmond Tutu deja ver elementos muy propios de la cultura africana, pero sobre todo logra hablar de aspectos que de forma más general busca trabajar la Educación para la Paz. Y es que ante todo la idea principal que se extrae es que hay una visión colectiva en donde somos parte de un mismo grupo donde compartimos responsabilidades y debemos procurar el bien común.

---

<sup>46</sup> Es una de las principales figuras de Sudáfrica en haber luchado en contra del apartheid. Fue el primer sudafricano negro en ser elegido y ordenado como Arzobispo Anglicano de Ciudad del Cabo y fue designado por Nelson Mandela como director de la Comisión para la verdad y la reconciliación (Sudáfrica)

Ahora bien, si bien en los programas enunciados no había un componente fuerte de Educación para la Paz, Bray & Joubert (2007) afirman que con el fin del apartheid el llamado “Currículo Nacional” se basó en la enseñanza de valores de dignidad humana, justicia social, equidad y democracia. Por ejemplo, “El área de aprendizaje de ciencias sociales... implica el estudio de las relaciones entre las personas y entre las personas y el medio ambiente en diferentes momentos y lugares. Estas relaciones tienen dimensiones sociales, políticas, económicas y ambientales” (Bray & Joubert, 2007, pág. 53).

Ambas visiones expuestas anteriormente (Murithi y Bray & Joubert) aunque desde enfoques diferentes apelan a un mismo sentido colectivo en donde se trata de enfatizar en el tipo de relaciones que tiene un individuo con la sociedad en la que vive. Trascender de una visión individualista a una colectiva en donde para el ejemplo propuesto anteriormente se habla de la relación y conexión existente entre personas y medio ambiente.

Por supuesto la visión extraída del ubuntu es mucho más tradicional y espiritual, con unos elementos mucho más complejos ya que apelan a la propia cosmovisión sudafricana, pero sin lugar a dudas su aplicación por parte de Desmond Tutu visualiza la importancia de tener en cuenta estas líneas de pensamiento, las cuales pueden aportar para fortalecer el mensaje institucional que se trata de llevar a una nueva sociedad.

En el caso específico de Sudáfrica, según Murithi (2009) Desmond Tutu introdujo elementos del *ubuntu* en su trabajo como jefe de la Comisión de Verdad y Justicia asesorando y guiando a víctimas, perpetradores y testigos a través de una visión colectiva de sociedad y país en donde elementos como verdad y perdón serían la clave para la construcción de una nueva sociedad. A través de una visión colectiva, donde víctimas y perpetradores eran parte de un todo, Desmond Tutu buscaba avanzar en el perdón y la reconciliación de una nación fuertemente dividida y en donde Tutu consideraba era necesario generar un sentido de visión y pertinencia colectiva.

Es por esto que Murithi considera que la ideología circundante al *ubuntu* es de gran valor social y por lo tanto perfectamente aplicables dentro de los currículos académicos ya que por un lado no solo es una apuesta desde las tradiciones locales, sino que también promueve ideas y conceptos necesarios para generar un sentimiento colectivo hacia una nación en paz (Murithi, 2009, pág. 229). Para Murithi en cuanto a Educación para la Paz el *ubuntu* puede aportar al manejo de conflictos a través de cuatro elementos esenciales que se pueden resumir en un

enfoque de participación conjunta, basado en honestidad, acompañamiento, verdad y perdón. (Murithi, 2009, pág. 230)

Ahora bien, aunque el análisis y la propuesta correspondiente de Murithi se enmarcan en un conflicto nacional de muchos años, con crímenes graves y víctimas tangibles; también es posible aplicar esta línea de pensamiento desde la Educación para la Paz en las escuelas, donde como hemos visto, existía un gran desafío a nivel nacional por trascender del antiguo sistema que promovía el apartheid.

Desde lo revisado, *ubuntu* es una noción que tiene que aplicarse en las escuelas, promoviendo una visión colectiva de sociedad, en la que blancos, negros, indios y demás grupos étnicos de Sudáfrica trasciendan las viejas nociones culturales y avancen desde una perspectiva de comunidad compartida, en la cual desde su nacimiento y hasta su muerte, todos los sudafricanos cuentan con los mismos derechos, deberes y responsabilidades.

Por otro lado, retomando la investigación de Vandeyar & Esakov (2007) encontramos que desde una perspectiva menos tradicional, en las escuelas se ha venido avanzando en la conformación de una comunidad compartida, que rechaza los conceptos de segregación entre blancos y no blancos. En esta investigación los autores resaltan dos puntos muy importantes que permiten ver el avance en la construcción de una nueva identidad más colectiva.

Vandeyar & Esakov afirman que en ausencia de profesores blancos que promuevan e impulsen el desarrollo de todas las comunidades presentes en el aula de clases, los estudiantes se han organizado y han promovido ellos mismos el relacionamiento entre comunidades. De esta manera, los autores afirman que:

Se observó una tendencia definida por parte de los estudiantes de tomar la iniciativa, donde la institución no lo hizo, de promover las relaciones interculturales y raciales. Según la mayoría de los estudiantes, en general, parece haber una notable mezcla racial en las aulas. Como Emily, una mujer blanca de Broadstream afirma, "es básicamente mixta, pero diferentes personas reaccionan de diferentes maneras. (Vandeyar & Esakov, 2007, pág. 71)

Esta clase de iniciativas son extremadamente positivas para demostrar que desde las bases sociales se estaba construyendo un cambio importante en ausencia de una política clara por parte de las instituciones educativas, logrando así ejercer una presión indirecta en los profesores, ya que de una forma u otra tendrían que responder a estas iniciativas que eliminaban las diferencias raciales.

Un segundo punto muy importante en la investigación de Vandeyar & Esakov (2007) y que refuerza aun más ese proceso a través del cual se va desdibujando las diferencias raciales, es como según estos autores la apertura social y económica que sufrió Sudáfrica al finalizar el apartheid ha logrado abrir a los jóvenes y ciudadanos a una nueva serie de identidades y manifestaciones globales que han transformado la forma de concebir el mundo.

Por ejemplo, resaltan la entrevista hecha a Jason, un estudiante blanco de Ridgewood y quien se viste y habla como alguien perteneciente a las comunidad negra; y que además escucha música como hip-hop, rap house y RMB; lo cual es poco característico de estudiantes blancos. En la entrevista Jason manifestó que la música y vestimenta representaban su identidad y su forma de ver la sociedad, una que aceptaba con gusto y que no respondía a opiniones o visiones de sus profesores blancos. (Vandeyar & Esakov, 2007, pág. 68)

A partir de esto, Vandeyar & Esakov afirman que si bien Sudáfrica cuenta con una fuerte tradición cultural que ha permeado durante generaciones a la sociedad local, los jóvenes en los últimos años han roto las barreras raciales por iniciativa propia, desafiando las antiguas concepciones y respondiendo así también un fuerte proceso de reconfiguración en la identidad, la cual con la apertura al mundo ha aceptado nuevas realidades y descartado el concepto de identidades homogéneas. (Vandeyar & Esakov, 2007, pág. 73)

Ahora bien, hasta el momento se han revisado algunas aproximaciones a este tema desde el punto de vista de la educación infantil; sin embargo, también encontramos un importante aporte desde la educación adulta, un campo de acción a veces no muy considerado. En el campo de la Educación para la Paz es más común encontrar trabajos y programas dedicados a niños y jóvenes en escuelas, ya que proporcionan un espacio tanto físico como académico que normalmente no se replica en otros grupos poblacionales.

Houghton & John (2007) proporcionan una excelente aproximación a este campo de trabajo en el marco de las investigaciones y programas realizados en el Centro para la Educación Adulta (CAE) en la Universidad de KwaZuluNatal<sup>47</sup>. Para estos autores existe una gran oportunidad y un claro beneficio al trabajar con la población adulta, especialmente aquellos que posteriormente tendrán a cargo la labor de llevar a cabo programas y charlas similares en este temática (Houghton & John, 2007, pág. 190). Como bien se ha visto tanto en Sudáfrica como

---

<sup>47</sup> Centro para la Educación Adulta (CAE) en la Universidad de KwaZuluNatal. Consultado el 12 de diciembre de 2019. Disponible en: <http://cae.ukzn.ac.za/Homepage.aspx>

en Irlanda del Norte una de las principales falencias es la falta de capacitación, entrenamiento y socialización hacia profesores y demás personas encargadas de llevar cabo estos procesos.

Debido a esto Houghton & John han profundizado principalmente en el grupo poblacional adulto, más precisamente hacia educadores comunitarios adultos y trabajadores de agencias de desarrollo. De esta manera, los autores se centran en dos herramientas o metodologías clave para el Estudio de la Educación para la Paz, que son “investigación de acción crítica y comunidades de práctica”. A través de estas herramientas los autores postulan que se puede promover un enfoque práctico y un currículo para una Educación para la Paz sostenible. (Houghton & John, 2007, pág. 189)

La primera herramienta, la investigación de acción crítica, es una metodología que permite a través de una serie de pasos, el testeado y análisis constante de una propuesta investigativa para determinar el avance y resultado. Cohen et al. (citado por Houghton & John, 2007, pág. 180) afirman que “la investigación de acción está diseñada para cerrar la brecha entre la investigación y la práctica, esforzándose por superar el fracaso persistente percibido de la investigación para impactar o mejorar la práctica”.

De esta manera, para Houghton & John esta técnica es una propuesta auto reflexiva realizada por los mismos participantes para mejorar la comprensión de sus prácticas en contexto y así mejorar el impacto en la justicia social. A través de esta metodología se logra mantener un enfoque actualizado, aterrizado a las necesidades de la población pero sobre todo en sintonía con las realidades que se han vivido y la mejor formas de abordarlas.

Como bien lo reconocen ellos al afirmar que “claramente, la investigación en acción ha sido fundamental para el desarrollo y cambio del currículo dentro de nuestro Programa de Educación para la Paz. Como se explicó anteriormente, ha ayudado a dar forma al curso actual de las formas más significativas” (Houghton & John, 2007, pág. 194). Es por esto, que los autores vinculan aquí la necesidad de trabajar en lo que se denomina “comunidades de práctica”.

Este concepto es sobre todo promovido por Lave & Wenger (1999) quienes fueron los primeros en hablar de un espacio académico e interrelacionado en donde el aprendizaje sea bidireccional para practicar. De acuerdo a estos autores el proceso de aprendizaje comienza con "Participación Periférica Legítima", que es cuando un recién llegado tiene acceso a una práctica

establecida pero observa y participa desde la lejanía y luego gradualmente se mueve al centro de la práctica y se convierte en un participante completo.

La participación periférica legítima “proporciona una manera de hablar sobre las relaciones entre los recién llegados y los veteranos, y sobre actividades, identidades y comunidades de conocimiento y práctica” (Lave & Wenger, 1999, pág. 22). A partir de esto, se configuran las comunidades de práctica que Houghton & John (2007) han buscado crear y fortalecer, ya que consideran que son el medio y el espacio adecuado para fortalecer aun más los procesos de Educación para la Paz, logrando mayor impacto en las comunidades.

Es por esto que ellos afirman que:

A través de esta oportunidad (comunidades de práctica) de aprender con actividades de paz dentro de una comunidad, los alumnos pueden practicar e implementar algunos de sus nuevos conocimientos, valores y habilidades. Pueden hacerlo dentro de un entorno de apoyo social. En el proceso, aprenden la práctica de la comunidad y gradualmente la hacen suya. De este modo, están inmersos en una cultura de paz y pueden adoptar dicha cultura. (Houghton & John, 2007, pág. 196)

Si bien Houghton & John reconocen la existencia de modelos similares como el usado por el Sector Education and Training Authorities (SETAs)<sup>48</sup> de Sudáfrica, afirman que estos pueden llegar a ser muy institucionalizados y profesionalizados, llegando a alejarse de la razón del los movimientos sociales y de las realidades a trabajar.

Por lo tanto, proponen un enfoque más aterrizado a realidades sociales, práctico y que trascienda de lo teórico hacia los contextos de la comunidad. Reconocen que este tipo de modelo no es coherente del todo con la educación universitaria, ya que ésta se basa en un modelo más tradicional, para jóvenes que buscan la excelencia y aprobación académica; pero al estar dirigido a adultos, de mediana edad y que buscan impactar directamente a una población, se logra ser más eficiente.

A partir de lo anterior, se logra visibilizar una alternativa diferente en cuanto a la aplicación de la Educación para la Paz que logra darle más rigurosidad a la aplicación de estas iniciativas. A través de unas herramientas con fuerte base metodológica Houghton & John proponen a partir

---

<sup>48</sup> Los SETAs son entidades gubernamentales dedicadas a brindar diferentes tipos de capacitaciones y talleres con el objetivo de desarrollar y enseñar diferentes habilidades a la población. Actualmente existen 21 de estas entidades a lo largo del país. Consultar en <https://nationalgovernment.co.za/units/type/8/seta>

del caso Sudafricano una aproximación inteligente y aterrizada a las realidades sociales, que ante todo, debe ser el ideal de estas iniciativas y programas.

La anterior revisión de los casos de Irlanda del Norte y Sudáfrica, ha permitido hacer una a las diferentes iniciativas y programas que se han desarrollado en ambos países para implementar iniciativas de Educación para la Paz una vez entraron en las etapas de postconflicto. Ambos casos han aportado insumos, estrategias, aproximaciones y sus respectivas problemáticas; por lo que ahora corresponde a analizar de forma más comparada las similitudes y diferencias y sus posibles lecciones para poder así entrar a la última parte de esta investigación, que explora una propuesta para el caso colombiano.

### **Análisis**

Los casos revisados Sudáfrica e Irlanda del Norte si bien tienen una dinámica muy distinta en cuanto al conflicto que los rigió por varios años, ambos lograron notoriedad internacional y sin bien distan de ser perfectos son puntos de referencia para el estudio dentro del campo de las relaciones internacionales (Alba, Rueda, & Suárez, 2016, pág. 75). La revisión hecha ha permitido ver que en ambos casos paralelos importantes que se arrojan experiencias y lecciones importantes. De esta manera a continuación se revisan ambos casos a través de las siguientes variables: inclusión educativa; apoyo gubernamental; participación civil; y aciertos y oportunidades.

#### **Inclusión Educativa:**

En ambos casos de estudio, fue visible la dificultad de impulsar una educación integrada ya que por supuesto al intentar romper las dinámicas anteriores, actores civiles o políticos acostumbrados a la antigua estructura no facilitaron que escuelas antes protestantes recibieran estudiantes católicos o escuelas blancas recibieran estudiantes negros.

De hecho, en el caso Sudafricano sería más complejo la transición hacia un sistema integrado, ya que si bien al igual que Irlanda del Norte había escuelas divididas entre ambos grupos; en Sudáfrica al estar basado literalmente en la idea de una raza superior a la otras; se vería en mayor medida la diferencia y brecha en infraestructura, atención y financiación.

En el caso de Sudáfrica encontramos por ejemplo que a través de la Acta de Educación Bantu se legitimó la educación segregada en escuelas y universidades, además también de promover

una educación menos rigurosa para las comunidades no blancas (Bray & Joubert, 2007, págs. 49-50). Como resultado de esto y también ampliamente visible en el caso de Irlanda del Norte se encontró un desafío a las identidades pre establecidas al intentar implementar políticas de educación integrada, ya que para las comunidades dominantes había un claro orden político y social que se veía amenazado con estos cambios. (Hagan, 2003, págs. 132-133)

Por supuesto, la mayor diferencia entre los casos de estudio, en cuanto a la aplicación de este tipo de iniciativas, estuvo en que en el caso Sudafricano donde se tuvo que hacer especial énfasis en igualar el estado de la población no blanca frente a la ley. Si bien en ambos casos es posible rastrear discriminación y legislación favorable hacia determinado grupo poblacional; en el caso sudafricano era más notorio la visión de que unas razas eran biológicamente inferiores al otro en cuanto a su naturaleza como ser humano, por lo que a través de una nueva constitución, se introdujeron grandes cambios para igualar derechos clave frente a la ley. (Heeralal & Jama, 2014, pág. 1500)

En ambos casos la integración educativa fue un pilar importante; sin embargo, es evidente que en Sudáfrica tuvo un papel más trascendental en cuanto al objetivo de crear unidad nacional, ya que a diferencia de Irlanda del Norte, la segregación esta justificada, legalizada e implementada en cada aspecto de la sociedad (Vandeyar & Esakov, 2007, pág. 73). En Irlanda del Norte, sirvió más como una herramienta adicional que podía demostrar la convivencia pacífica entre comunidades y reforzar iniciativas paralelas.

### **Apoyo Gubernamental**

La participación gubernamental en ambos casos ha estado marcada por la misma naturaleza del conflicto y por el grado de necesidad que en cada caso los gobiernos percibieron era necesario para avanzar en el nuevo camino nacional. Por ejemplo, en el caso de Sudáfrica la participación del nuevo gobierno podría decirse que estuvo en un grado alto, ya que con el fin de apartheid y la llegada del nuevo gobierno, era obligatorio la creación de nuevas leyes y normas que regularan un nuevo sistema educativo que no estuviera basado en la segregación de razas. (Bray & Joubert, 2007, págs. 50-51)

El White Paper No 6 es un excelente ejemplo de como este gobierno estableció en un mismo documento la necesidad de equilibrar el acceso a una educación de calidad por parte de la población con discapacidades ( sin importar su raza) y al mismo tiempo plasmar principios



educativos basados en la pluralidad, la democracia, la igualdad y el respeto a los derechos humanos. (South Africa Department of Education, 2001)

Por otro lado, encontramos el programa Tirisano o la implementación del currículo nacional, los cuales buscaban resolver la falta de un currículo adecuado a nivel nacional, dejando atrás la antigua visión sezzgada y limitada donde los currículos se diseñaban en base a los grupos sociales y al trabajo que debían tener en la sociedad. Así mismo, buscaban humanizar y formalizar a nivel nacional la educación para que pudiera responder desde lo profesional y lo humano a los nuevos desafíos. (Bray & Joubert, 2007, pág. 53)

Mientras tanto, en el caso de Irlanda del Norte, la participación del gobierno es más bien desde un enfoque complementario a los esfuerzos de reconciliación y paz que se venían desarrollando desde diversos sectores de la sociedad civil (McGlynn, 2007, pág. 77). Por ejemplo, con los esfuerzos de educación integrada, en este caso particular, existe un factor que diferencia bastante y es que en Irlanda del Norte las comunidades protestantes, vinculadas al Reino Unido, veían con recelo la idea de integrar las escuelas ya que valores, historias y demás aspectos culturales y sociales pudieran ser objetivo de influencia en la escuela.

De hecho, hay una falta de un plan estratégico del gobierno para promover la educación integrada, ante la posibilidad de que nuevas escuelas de este tipo sea absorbidas por entidades como el NICIE y no estén bajo control del gobierno (McGlynn, 2007, pág. 86). Vale destacar en esta temática que el gobierno si facilitó legislación y apoyo aquellos colegios que decidieran emprender este cambio; sin embargo, esto vino más desde la presión social y por lo tanto entidades, justamente como el NICIE, han liderado estos procesos.

Sin embargo, como se vio anteriormente en Irlanda del Norte a través del EMU el gobierno tuvo un papel más determinante y busco no solo promover mayor contacto entre comunidades, sino establecer un marco normativo y político para englobar las diferentes iniciativas que estuvieran destinadas a promover la convivencia pacífica, el respeto a los derechos ciudadanos y un enfoque de ciudadanía democrática. (Shepherd Johnson, 2007, pág. 26)

De esta manera, se puede concluir en este apartado que mientras en Sudáfrica el apoyo y la acción gubernamental fueron una necesidad trasnversal al proceso de cambio político y social que iba a atravesar este país con el fin del apartheid, en Irlanda del Norte fue resultado de una fuerte presión social que buscaba soluciones y nuevos enfoques a la problemática existente. Y

por lo tanto, fue una herramienta para apoyar y dar forma a los esfuerzos que se desarrollarían en el marco de la Educación para la Paz.

### **Participación Sociedad Civil**

La sociedad civil es tal vez uno de los actores principales durante los procesos de postconflicto y de construcción de paz. En diferentes países se ha promovido más y más la participación de este sector como método para cerrar las brechas en las diferentes iniciativas, ya que normalmente éstas suelen desconocer las realidades locales y aplicar aproximaciones demasiado técnicas, teniendo por lo tanto, poca efectividad.

De hecho Harris & Morrison (2013) al hablar sobre Educación para la Paz como transformadora y potenciadora analizan los rasgos psicológicos y culturales y dejan entrever que es un proceso sobre todo de carácter social que nace e impacta en la sociedad civil; a través de un proceso de enseñanza que empodera y concientiza a la población de sus derechos y deberes. (2013, págs. 104-106)

En este caso concreto de la Educación para la Paz es posible encontrar también una amplia participación de la Sociedad Civil a través de diversas iniciativas, ya que en muchos casos ha sido la misma sociedad la que ha entendido la necesidad de buscar alternativas para la solución de conflictos, así como también promover nuevos campos de estudio, necesarios para una coexistencia más sostenible.

Por ejemplo, en Irlanda del Norte la sociedad civil jugó un papel realmente importante. Autores como Shepard (2007, pág. 26); Smith (1999, págs. 2-3); o Duffy (1994, pág. 164) han afirmado que a través de un fuerte movimiento social en Irlanda Norte que se conseguiría paulatinamente la implementación de colegios integrados. Si bien en un principio no lograron tener la visibilidad deseada, paulatinamente lograron organizarse y empezar a implementar estas iniciativas, las cuales lograron generar una presión en el gobierno local y obtener un espacio dentro del espectro académico.

En Irlanda del Norte la Sociedad Civil fue esencial en visibilizar una problemática real y darle forma a lo que posteriormente se aplicaría en el marco del EMU (Smith A. , 1999, pág. 3). No solo fueron claves en impulsar los primeros colegios con educación integrada, sino que también promovieron una aproximación más humana y democrática que permitiera sentar las bases de una educación que aportara a reducir la violencia y promover los Derechos Humanos.

En Sudáfrica, también hubo una participación muy importante de la Sociedad Civil, ya que los movimientos que lucharon por finalizar el apartheid, provenían de una fuerte base social, con unos objetivos muy claros. La diferencia está en que mientras que, en Irlanda del Norte, la Sociedad Civil ha tenido que trabajar en el mismo marco político, en Sudáfrica con la caída del antiguo sistema hubo una oportunidad mucho más amplia para la participación ciudadana durante el cambio de gobierno y sistema.

Por ejemplo Jones (2005) analiza el CPSN (Community Peace and Safety Networks) un Proyecto social fundado por Estados Unidos tras la caída del apartheid, entre 1995 y 1997, basado en un sistema de mediación de pares, involucrando tanto a establecimientos educativos, como a la comunidad (2005, págs. 2-3). Otro ejemplo analizado previamente fue la participación desde la academia; por ejemplo, con la universidad KwaZulu-Natal, la cual desarrolló programas educativos y currículos especiales para promover métodos alternativos de solución de controversias, como método para contrarrestar las brechas sociales y humanas del apartheid. (Houghton & John, 2007, pág. 188)

También es posible encontrar organizaciones como Fundación Prem Rawat<sup>49</sup>, la cual realiza diferentes programas educativos dirigidos al auto respeto, la autoestima, la apreciación del ser, sus acciones y consecuencias. Esta organización trabajó en el municipio de Katlehong cerca a Johannesburgo, uno de los pueblos más peligrosos y golpeados por las políticas racistas del apartheid.

Estos programas, aplicados casi siempre desde visiones internacionales, resultan de gran utilidad para la población local ya que logra introducir una serie de conocimientos y herramientas en zonas donde la pobreza y la delincuencia tienden a deshumanizar al individuo, volviéndolo así parte natural del ciclo de violencia. Es común encontrar en países con altos grados de violencia y en situación de postconflicto, a organizaciones internacionales que llevan a cabo diferentes programas de Educación para la Paz.

## **Conclusiones**

El presente capítulo ha buscado examinar como se llevo en cada caso de estudio las principales iniciativas y aproximaciones de Educación para la Paz. Los casos de Sudáfrica e Irlanda del

---

<sup>49</sup> Peace Education in South Africa: Katlehong. Recuperado el 10 de Enero de 2020, de Prem Rawat Foundation: <https://www.tprf.org/pepinsouthafricakatlehong/>

Norte han aportado grandes lecciones a través de sus procesos de paz y la posterior implementación de los acuerdos pactados. En el caso de la implementación de Educación para la Paz, esta investigación sugiere que también en este campo pueden ser importantes referentes y aportar aun más elementos para la construcción de paz

En ambos casos se ha encontrado que las diferentes iniciativas tanto gubernamentales como provenientes desde la sociedad civil, siguen parámetros similares enfocados en democracia, civismo, medio ambiente, D.D.H.H, convivencia y métodos alternativos de solución de controversias. Por supuesto esta revisión permite también inferir que en cada país el tipo de temática a tratar en cada iniciativa depende del enfoque tomado por los promotores y no siempre recorre las mismas temáticas.

En ambos países, los gobiernos promovieron normatividad orientada a fomentar la democracia, la justicia social, la equidad y la democracia. Dentro de los hallazgos realizados se hace evidente por un lado que no importa lo ambicioso, completo o estructurado este la iniciativa gubernamental, hay una clara deficiencia en lograr bajar este conocimiento y estas capacidades a los profesores que estarán implementando estos currículos y estas estrategias.

La investigación realizada demuestra como los profesores han manifestado en varias ocasiones la falta de conocimiento práctico y de entrenamiento para implementar esta clase de normatividad, ya que no suelen tener el conocimiento o experiencia para hacerlo. La falta de estos entrenamientos han demostrado en ambos casos de estudio, ser un factor que reduce considerablemente el impacto y que por el contrario, aleja a los profesores de su labor como facilitadores sociales.

De esta manera, se evidencia que en ambos casos no hubo un acompañamiento visible a los profesores y por el contrario el accionar del gobierno se limitó en mayor medida a la formulación de leyes y programas que regularan nuevos enfoques educativos. A pesar de la educación y experiencia previa de los profesores, estas nuevas asignaturas y temáticas pueden ser un gran desafío, sobre todo si se busca realmente generar un impacto en los estudiantes.

Por otro lado, es de destacar en el caso Sudáfricano el uso del concepto de *ubuntu* el cual si bien fue sobre todo usado dentro del marco normativo de la Comisión de Verdad y Justicia, logra aportar al debate académico y profesional otras expresiones y visiones menos “tradicionales. En este caso, se entiende “tradicional” por el grupo de conocimientos y

habilidades que la Educación para la Paz enseña desde las visiones comunmente aceptadas de democracia, justicia social, D.D.H.H, entre muchos otros.

La revisión de este concepto, sin embargo, logró evidenciar que de una forma mucho más ancestral y cultural, también busca impartir una visión de comunidad y ser humano en donde todos dependen de todos y las acciones de uno afectan a los demás. El mayor aporte de este concepto es que permite cuestionar hasta que punto se pueden considerar conceptos y visiones ancestrales y culturales, para integrarlos en la visión occidental de educación y Educación para la Paz.

## **Capítulo IV.**

### **Propuesta de Educación para la Paz en Bogotá**

#### **Identificación del problema:**

A lo largo de los años, siempre se ha hablado de la importancia de mejorar la educación en Colombia, aumentando su cobertura y calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Estos aspectos son muy importantes; Sin embargo, es también importante integrar dentro de la educación, el tema de prevención y resolución pacífica de conflictos, que no es otra cosa que educar para la paz.

Esta problemática no solo se evidencia en los altos índices de violencia social, sino que también se evidencia al no contar aún con propuestas públicas destinadas a lograr efectos más a largo plazo. En el marco de la implementación del acuerdo de paz con la FARC, el presidente Juan Manuel Santos promulgó la ley para la Cátedra para la Paz<sup>50</sup>, la cual es el primer paso gubernamental para introducir estos temas y este problema en la agenda pública.

Sin embargo, la Cátedra para la Paz y su ley no entran en profundidad sobre cómo desarrollar esta temática. Se limita a ordenar que temas como memoria histórica y desarrollo sostenible se integren al currículo en establecimientos educativos. De esta manera y desde la Secretaría de Educación como cliente se busca responder a esta problemática.

Según Harris & Morrison (2013) por Educación para la Paz, se puede entender como aquellos mecanismos, estrategias, conocimientos, aptitudes y actitudes que permiten resolver los conflictos pacíficamente. A partir de esto la presente propuesta parte de una sensación problemática acerca de las altas tasas de riñas, peleas y conflictos en la sociedad colombiana y que, en el contexto del postconflicto, es necesario empezar a concebir un cambio cultural, actitudinal y social hacia la construcción de paz.

#### **Justificación:**

Un estudio realizado por la Friends United Foundation<sup>51</sup> en las principales ciudades de Colombia, encontró que una de las causas más comunes de matoneo es por homofobia (30%), racial (25%) barrista (20%); por discapacidad (10%) u otro aspecto físico (10%) (El

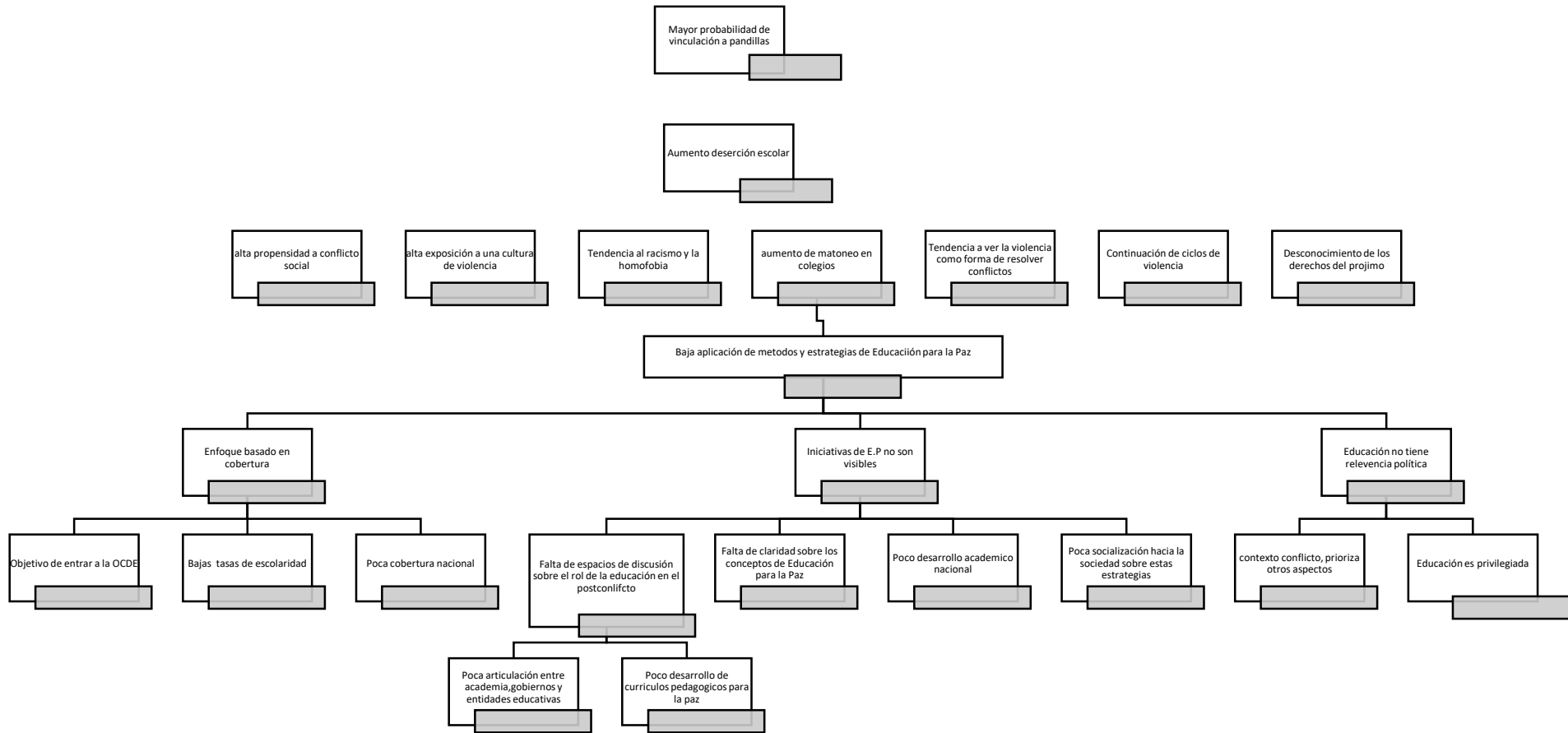
---

<sup>50</sup> Recuperado el 10 de marzo de 2020. Disponible en: [http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi\\_normativa/decreto\\_1038\\_de\\_2015\\_catedra\\_de\\_la\\_paz\\_-\\_colombia.pdf](http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-_colombia.pdf)

<sup>51</sup> Estudio disponible en la pagina Fundación Amigos Unidos: <http://fundacionamigosunido.wix.com/fundacionamigosunidos>

Espectador, 2013). En el caso de Bogotá un informe también del Espectador reveló que la mayor tasa de suicidio infantil estuvo en Bogotá y que dentro de las razones que se encontraron están el maltrato físico o psicológico. La problemática del país es tal, que expertos como Enrique Chauz, de la Universidad de los Andes, afirman que Colombia tiene cifras muy superiores a los demás países en cuanto a matoneo e intimidación. (Vanguardia, 2012)

## Análisis Casual<sup>52</sup>



<sup>52</sup> Cuadro de elaboración propia



### **Análisis de esquema:**

Un aspecto importante es que la academia ha avanzado en hacer investigación sobre este tema (Lago de Zota, Lago de Fernández, & Lago de Vergara, 2012 o Vandeyar & Esakov, 2007); pero solo hasta muy recientemente se ha empezado a abrir los espacios para discusiones que pasen de lo académico a lo político. Esto va relacionado con que hay poca claridad sobre a que hace referencia el concepto de Educación para la Paz y que la educación se centra más en el debate técnico.

Se evidencia una gran falta de articulación entre los diferentes actores pertinentes a la problemática. Por un lado, como lo señala Ramírez Giraldo & Tellez Corredor, desde la segunda década del siglo XX, el gobierno ha basado su enfoque educativo en aumentar la cobertura y calidad, debido a las falencias que posee el país (2006, pág. 52); por otro lado las iniciativas existentes, mayoritariamente de ONG, no tienen suficiente visibilidad o no se hace un análisis integral de ellas para arrojar propuestas más ambiciosas a nivel distrital.

### **Análisis Jerárquico de causas<sup>53</sup>**

El análisis jerárquico permite identificar dentro de las causas acciones aquellas que conciernen a darle mayor visibilidad y claridad a la Educación para la Paz. Esto permitirá articular más las diferentes iniciativas sociales con el accionar gubernamental

<b>Causas Posibles</b>	<b>Causas Plausibles</b>	<b>Causas Accionables</b>
Enfoque basado en cobertura	Bajas tasas de escolaridad	Falta de Claridad sobre que es Educación para la Paz
sociedad influenciada por años de conflicto social	Poco desarrollo académico nacional	Poca articulación entre academia y gobierno
Sociedad fragmentada entre campo y ciudad	Enfoque basado en ingreso a la OCDE	Iniciativas de Educación para la Paz no son visibles

---

<sup>53</sup> Cuadro de elaboración propia. Metodología usada a continuación (análisis de causas; matriz de Vester; análisis de actores, métodos de evaluación de alternativas, etc) es basada en el libro “manual de análisis y diseño de políticas públicas de Gonzalo Ordoñez Matamoros, publicado en el 2013 por la Universidad Externado y usado como material de clase en la maestría donde se explicó esta metodología.

	tolerancia a la violencia como método para resolver conflictos	Falta de espacios de discusión sobre el rol de la educación en el postconflicto
		Poco desarrollo de currículos pedagógicos

### Matriz de Vester<sup>54</sup>

- A. Enfoque educativo
- B. Estructura de la Sociedad<sup>55</sup>
- C. Tolerancia a la violencia
- D. Espacios de debate<sup>56</sup>
- E. concepto Educación para la Paz
- F. Iniciativas de E.P no son visibles
- G. Modelo Educativo<sup>57</sup>

	A	B	C	D	E	F	G	TA
A		0	2	3	3	3	3	14
B	1		3	1	1	1	1	8
C	1	2		1	1	1	1	7
D	3	1	1		3	3	0	11
E	1	1	3	1		2	1	9
F	0	0	3	1	2		0	6
G	1	2	0	3	2	2		10
TP	7	6	12	10	12	12	6	

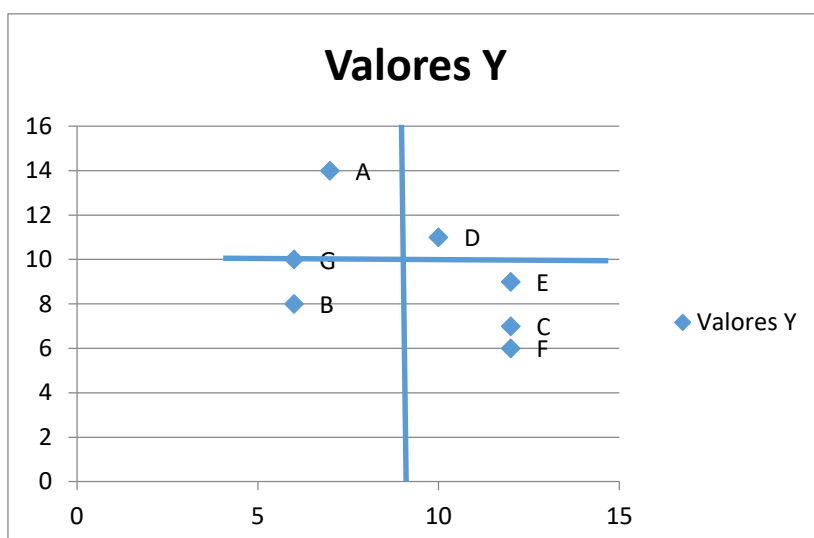
<sup>54</sup> Cuadro de elaboración propia

<sup>55</sup> Se entiende el efecto que ha tenido el conflicto el cual ha fragmentado la sociedad y ha creado una brecha cultural entre ciudad y campo.

<sup>56</sup> Se entiende como los espacios de debate y discusión en cuanto a educación y su rol en escenarios de postconflicto.

<sup>57</sup> A diferencia del enfoque educativo que hace referencia a ver la educación en cuanto a alcance y cobertura. El modelo educativo hace referencia al acceso al que tiene la población, el cual es más un privilegio que un derecho.

Esquema:



**Análisis (cruce se da en Pasivo: 9 y Activo: 10)**

- **Variables inherentes:** (G) modelo educativo y (B) Estructura de la sociedad
- **Variables Activas:** (A) enfoque educativo
- **Variables Críticas:** (D) Espacios de debate
- **Variables reactivas:** (E) concepto educación para la paz; (C) Tolerancia la violencia; (F) Iniciativas no son visibles.

A partir del análisis sistémico detectamos que la variable (A) enfoque educativo es la única que queda como activa, es decir estrategias. La variable (G) queda justo en el punto de corte activo (10) y queda dentro de las variables inherentes.

**Análisis de actores<sup>58</sup>**

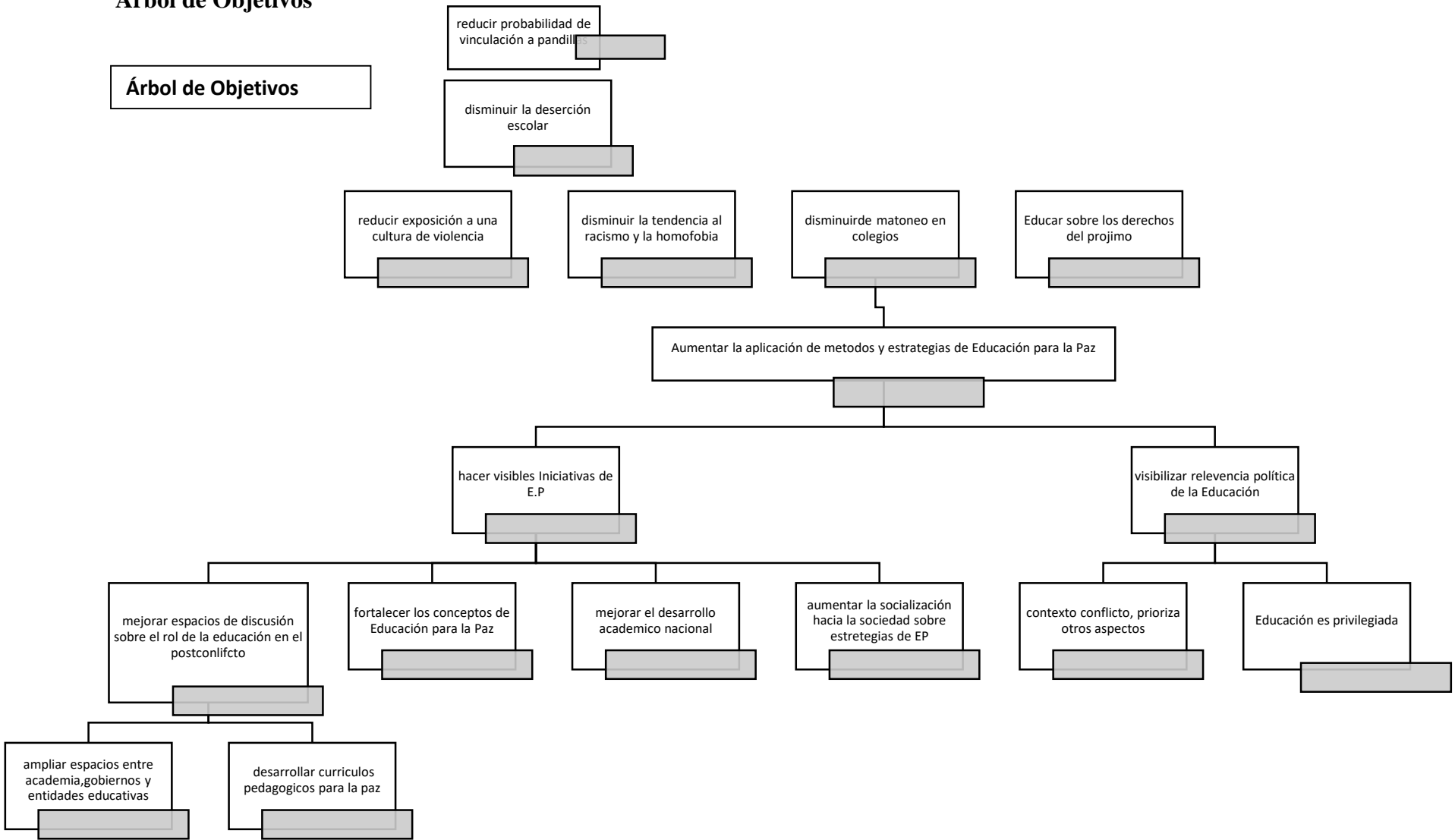
Actor Involucrado	Características, Estatutos o rol del actor	Percepción del actor respecto del problema	Intereses del actor	Capacidad de incidir	Acuerdos o conflictos potenciales
Secretaria de educación	Entidad distrital encargada políticas educación de Bogotá	Siguen las políticas educativas nacionales. No ha considerado aproximaciones generales	Mantener o mejorar tasas de escolaridad. Aportar a la	Alta	Puede entrar en conflicto ya que su prioridad es mantener la educación en cuanto a

<sup>58</sup> Cuadro de elaboración propia

		respecto al problema	construcción de paz		cobertura y alcance
Academia	Universidades que realizan investigación sobre educación desde diferentes áreas	Problema no llega a entes políticos. Se queda en ONG y desarrollo académico	Aportar insumos para la articulación con el gobierno.	Media	Estarían de acuerdo por integrar y aportar una política de educación para la paz
Colegios Públicos	Red de colegios públicos financiados y administrados por el distrito	Gobierno nacional reglamento cátedra obligatoria pero no direcciona implementación	Aportar a sus estudiantes herramientas para mejorar sus habilidades sociales.	Alta	Podrían estar en desacuerdo dependiendo si un nuevo currículo afecta sus objetivos institucionales
Policía Metropolitana de Bogotá	Entidad que vela por la seguridad de la ciudad	Es necesario mayor educación para mejorar civismo de la población. Policía también necesita educarse	Reducción de las riñas en la ciudad. Mas campañas pedagógicas	Media	Estaría de acuerdo en apoyar una política para mejorar convivencia en la ciudad y educar a sus uniformados de ser el caso
Medios de comunicación	Dan a conocer información importante sobre situación de conflicto social	Aumento de casos de matoneo e indiferencia. No hay políticas claras al respecto	Ser parte de los procesos de dialogo y creación de las nuevas políticas	Alta	Estarían de acuerdo en promover nuevas políticas para mejorar temas de convivencia y D.D.H.H

# Árbol de Objetivos<sup>59</sup>

## Árbol de Objetivos



<sup>59</sup> Cuadro de elaboración propia

## Objetivos y alternativas

A partir del análisis realizado anteriormente se identifica que la problemática central es la baja aplicación de métodos alternativos de solución de controversias. Partiendo de esta problemática central y de la Secretaría de Educación como cliente se formula el anterior árbol de objetivos, los criterios de selección y las alternativas para darle solución a la problemática.

### Criterios de selección

Continuando con el análisis y a partir de las alternativas propuestas anteriormente, a continuación, se establecen los criterios que nos van a servir para seleccionar la mejor alternativa. Estos criterios fueron pensados para evaluar de la forma más objetiva posible, seleccionando los elementos más importantes en cuanto al objetivo de la política y al cliente en cuestión.

- 1) **Viabilidad Política:** posible resistencia de diferentes sectores políticos.
- 2) **Viabilidad Económica:** Costo de la alternativa se pueden cubrir con recursos públicos
- 3) **Viabilidad Administrativa:** ¿Se tienen las condiciones necesarias para su implementación?
- 4) **Viabilidad técnica:** existen los recursos y el conocimiento para implementarla
- 5) **Sostenibilidad:** ¿Garantiza mayor efecto en el tiempo?
- 6) **Comunicabilidad:** Que tan fácil se comunica el objetivo de la política
- 7) **Mérito:** Responde a las necesidades/ demandas del problema
- 8) **Pertinencia:** Que tan apropiada es la política para la sociedad
- 9) **Receptividad:** Que tan receptiva es la política por parte de la sociedad.

A partir de los objetivos, se desarrollan las siguientes 8 alternativas para contribuir a la solución de la problemática.

- I. No hacer nada
- II. Contratar a una ONG especializada en la temática para llevar a cabo ciclos de conferencias y charlas en los colegios de las zonas más vulnerables durante un año escolar. Dichas conferencias estarán basadas en historia del conflicto, D.D.H.H; civismo y convivencia; y métodos alternativos de solución de controversias
- III. Crear en los colegios de las zonas más vulnerables, de la mano de ONG, académicos y de la secretaría de educación, currículos que integren pedagogía para la paz desde grado 6to a 11 con especial intervención a los estudiantes identificados como acosadores o acosados. Estos currículos estarán basados en historia del conflicto, D.D.H.H; civismo y convivencia; y métodos alternativos de solución de controversias

- IV. Integrar a profesores y estudiantes de cursos 10 y 11 de colegios en las zonas más vulnerables a programas existentes de Educación para la Paz llevados a cabo por ONG para que ellos después repliquen en sus colegios las capacidades adquiridas. Por ejemplo, se podrían vincular a dichos estudiantes a los programas Al comPAZ o BIOgrafías para la PAZ de la ONG SomosCapazes, los cuales buscan de forma didáctica enseñar aptitudes y conocimientos hacia la construcción de paz.
- V. Realizar con el acompañamiento de IRD y el IDARTES programas extracurriculares para promover la música, el deporte, el teatro y otras manifestaciones culturales como alternativas lúdicas que permitan el manejo de emociones y del conflicto.
- VI. Identificar a los alumnos más problemáticos de los colegios en las zonas más vulnerables y realizar un grupo de 10 talleres pedagógicos en conjunto con sus padres y de la mano de una ONG especializada, en donde se identifique las principales causas de su comportamiento y se educa tanto al estudiante, como al padre en aptitudes y actitudes para la construcción de paz.
- VII. Con apoyo de una ONG seleccionada, crear un programa de capacitación para profesores de bachillerato en las zonas más vulnerables durante un año escolar y que esté enfocado en: memoria histórica; D.D.H.H; Medio Ambiente; Democracia; y métodos alternativos de solución de controversias. Los profesores aplicaran esto al año siguiente en los cursos de 9 a 11.
- VIII. Crear con el acompañamiento del SENA un curso virtual dirigido a estudiantes y profesores de los colegios en las zonas más vulnerables. Dicho curso estará basado en diferentes módulos que serán distribuidos así: historia del conflicto, D.D.H.H; civismo y convivencia; y métodos alternativos de solución de controversias.
- IX. Realizar con colegios voluntarios de diferentes sectores y estratos de la ciudad, jornadas de integración y convivencia en el marco de actividades lúdicas que permiten reforzar valores de igualdad y respeto.
- X. Promover con universidades en los programas de pregrado y posgrado, prácticas en colegios de las zonas más afectadas para llevar a cabo clases durante un año de historia, medio ambiente, métodos alternativos de solución de controversias y D.D.H.H.

### **Análisis de criterios y alternativas de selección**

Después de haber establecido los criterios se hace el análisis de las alternativas a través de los siguientes métodos: método de criterios ponderados;

## Método de criterios ponderados<sup>60</sup>

En este método se asignará un número entre 1 (la alternativa no responde bien al criterio en cuestión) y 5 (la alternativa responde muy bien al criterio en cuestión)

	C2 (22%)	C4 (18%)	C1 (15%)	C7 (12%)	C9 (10%)	C5 (8%)	C8 (6%)	C3 (5%)	C6 (4%)	total
AI	5 (1,1)	5 (0,9)	5 (0,75)	1 (0,12)	2 (0,2)	1 (0,08)	1 (0,06)	5 (0,25)	1 (0,04)	3,5
AII	3 (0,66)	4 (0,72)	3 (0,45)	3 (0,36)	4 (0,4)	3 (0,24)	4 (0,24)	5 (0,25)	3 (0,12)	3,47
AIII	3 (0,66)	3 (0,54)	3 (0,45)	4 (0,48)	3 (0,3)	3 (0,24)	3 (0,18)	3 (0,15)	3 (0,12)	3,12
AIV	3 (0,66)	3 (0,54)	4 (0,6)	5 (0,6)	4 (0,5)	5 (0,4)	4 (0,24)	4 (0,2)	3 (0,12)	3,86
AV	3 (0,66)	3 (0,54)	3 (0,45)	3 (0,36)	4 (0,5)	3 (0,24)	4 (0,24)	3 (0,15)	3 (0,12)	3,26
AVI	3 (0,66)	3 (0,54)	3 (0,45)	4 (0,48)	3 (0,3)	3 (0,24)	4 (0,24)	3 (0,15)	3 (0,12)	3,18
AVII	3 (0,66)	4 (0,72)	3 (0,45)	3 (0,36)	4 (0,5)	4 (0,32)	4 (0,24)	3 (0,15)	3 (0,12)	3,52
AVIII	3 (0,66)	3 (0,54)	3 (0,45)	2 (0,24)	3 (0,3)	4 (0,32)	3 (0,18)	3 (0,15)	3 (0,12)	2,96
AIX	2 (0,44)	3 (0,54)	2 (0,3)	3 (0,36)	3 (0,3)	3 (0,24)	3 (0,18)	3 (0,15)	2 (0,08)	2,59
AX	3 (0,66)	4 (0,72)	3 (0,45)	4 (0,48)	3 (0,3)	3 (0,24)	3 (0,18)	2 (0,1)	3 (0,12)	3,25

<sup>60</sup> Cuadro de elaboración propia



### Método de evaluación con calificación básica<sup>61</sup>

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	total
AI	A	A	A	A	R	NA	R	R	R	4 A
AII	A	A	A	R	R	A	R	A	A	6 A
AIII	A	A	A	R	R	A	A	A	A	7A
AIV	A	A	A	R	A	A	A	A	A	8A
AV	A	A	R	R	R	R	A	A	A	6A
AVI	A	A	A	A	R	A	R	A	A	7A
AVII	A	A	A	R	A	A	A	A	A	8A
AVIII	A	A	A	R	R	R	R	A	A	5A
AIX	R	A	A	R	A	R	A	A	R	5A
AX	A	A	R	A	A	A	A	A	A	8A

### Método del orden lexicográfico

	AI	AII	AIII	AIV	AV	AVI	AVII	AVIII	AIX	AX
C2	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓
C4	✓	✓	✓	✓		X	✓	X	X	✓
C1	✓	✓	✓	✓			✓			X
C7	✓	✓	✓	✓			✓			
C9	X	✓	✓	✓			✓			
C5		X	✓	✓			✓			

<sup>61</sup> Cuadro de elaboración propia

C8			✓	✓			✓			
C3			X	✓			✓			
C6				✓			✓			

## Recomendación

El análisis realizado en este trabajo parte del análisis previo que permitió estructurar y visibilizar mejor la problemática en cuestión. La baja o escasa contemplación que se hace de estrategias y métodos de Educación para la Paz en el desarrollo académico en Colombia, facilita que fenómenos de conflicto y violencia social proliferen dentro de la sociedad. Si bien el presente análisis para política pública partió de una conceptualización más amplia a nivel Bogotá, el posterior análisis casual permitió ver que un sector clave de esta problemática es la escuela.

Si bien, las alternativas pudieron haberse enfocado en dimensiones más amplias dirigidas a una población objetivo mayor, aquellas que se consideraron anteriormente son totalmente pertinentes ya que es en los colegios donde se tiene que comenzar a cambiar la mentalidad e introducir esta temática a la discusión. De esta manera, la siguiente recomendación parte de una serie de alternativas que fueron pensadas en visibilizar más el concepto de Educación para la Paz y sus métodos de aplicación.

Por lo tanto, a partir del análisis de las alternativas realizado anteriormente, se recomienda:

- Basar la política pública en mayor medida a partir de la alternativa VII: Con ayuda de una ONG seleccionada realizar seis meses de entrenamiento y capacitaciones en temáticas relevantes de Educación para la Paz, a profesores de distintas localidades y barrios identificados como problemáticos; para aplicar dicho entrenamiento durante el año siguiente.
- Como segunda fase de la política y para asegurar su efectividad, se implementarán los conocimientos adquiridos dentro de los colegios seleccionados, contando con monitoreo constante para medir el avance y el impacto.

## Plan de Implementación

### Programa capacitación profesores<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Cuadro de elaboración propia

<b>Actividad</b>	<b>¿Quién la implementa?</b>	<b>¿Cómo la implementa?</b>	<b>¿Cuándo la implementa?</b>	<b>¿Dónde la implementa?</b>	<b>Fuente de financiación</b>
Selección colegios para plan piloto	Secretaría de Educación	Proceso de evaluación de los colegios públicos en zonas más desfavorecidas	1 a Abril 17 de abril de 2020	Sede Secretaria de Educación con desplazamiento a los posibles colegios	Pública
Licitación y selección de ONG	Secretaría de Educación	Definición pliego de condiciones	Mayo 1 a Mayo 31 de 2020	Sede Secretaría de Educación	Pública
Definición del programa con ONG	ONG seleccionada con Secretaria de Educación	Reuniones entre ONG seleccionada y Secretaría de Educación para definir la forma en que se vincularan a los estudiantes	Junio 1 a Junio 12 de 2018	Sede Secretaría de Educación	N.A
Charla introductoria al programa para profesores	ONG seleccionada con Secretaria de Educación	Charla general dirigida a todos los profesores	Junio 19 2020	Sede Secretaría de Educación	N.A
Inicio de Cursos y Capacitaciones	ONG seleccionada y colegios	Realizando charlas y cursos tanto teóricos como	6 de julio de 2020 a 13 de	Sedes de los Colegios seleccionados	Pública

	seleccionados	prácticos al menos 3 veces por semana	Noviembre de 2020		
Llevar a cabo actividades retroalimentación y encuestas entre los profesores del colegio beneficiado.	ONG seleccionada y representantes de la Secretaría de Educación	Charlas grupales de máximo 1 hora, promoviendo la participación de los profesores	Al final del mes durante el mismo periodo: 6 de julio de 2020 a 13 de Noviembre de 2020	Sede de los colegios	Pública
Clausura del programa de capacitaciones. Entrega de certificados.	Secretaría de Educación	Clausura con entrega de certificados a los profesores.	20 de Noviembre de 2020	Sede Secretaría de Educación	Pública
Entrega de resultados, productos y encuestas realizadas	ONG seleccionada	Llevando reportes y documento final a la Secretaría de Educación	23 de Noviembre de 2020	Sede Secretaría de Educación	N.A

### Segunda fase. Currículos de paz<sup>63</sup>

A partir del curso dictado se hará en asignaturas piloto la implementación de un currículo de paz que permita aplicar los conocimientos adquiridos.

Actividad	¿Quién la implementa?	¿Cómo la implementa?	¿Cuándo la implementa?	¿Dónde la implementa?	Fuente de financiación
-----------	-----------------------	----------------------	------------------------	-----------------------	------------------------

<sup>63</sup> Cuadro de elaboración propia

Definición lineamientos académicos y materias piloto.	Secretaría de Educación	Reuniones de trabajo con ONG seleccionada y rectores colegios.	Enero 8 de 2021	Secretaría de Educación	Pública
Sesiones de apoyo académico	ONG seleccionada	Grupos de trabajo con profesores para apoyar el desarrollo académico.	Enero 11 al 15 de 2021	Colegios seleccionados	Pública
Aplicación de currículos de paz	Profesores seleccionados	Clases regulares en el año escolar	Año académico 2021	Colegios seleccionados.	Pública
Jornadas de monitoreo y retroalimentación	ONG y representantes de la Secretaría de Educación	Charlas y entrevistas a estudiantes	Bimestral durante Año académico 2021	Colegios seleccionados.	Pública
Entrega de reporte final y resultados	ONG seleccionada	Reunión con Secretaría de Educación y rectores de los colegios	Dos semanas después de cerrado el año escolar	Secretaría de Educación	pública

## Cadena de valor<sup>64</sup>

<b>Alternativa 1</b>			
<b>Insumos</b>	<b>Procesos</b>	<b>Productos</b>	<b>Resultados</b>
Requisitos legales	Creación de términos de referencia para licitación	Licitación lista	ONG seleccionada
Aprobación alcaldía y/o Secretaría de Educación			
Espacios académicos apropiados para el programa <sup>65</sup>	Proceso de capacitación a profesores por parte de la ONG	Profesores capacitados	Mejor manejo de conflictos sociales entre estudiantes y capacidad de aplicar currículos de paz

<b>Alternativa 2</b>			
<b>Insumos</b>	<b>Procesos</b>	<b>Productos</b>	<b>Resultados</b>
Grupo de profesores capacitados en Educación para la Paz	Proceso de selección por parte de la Secretaría de Educación	Profesores y materias seleccionadas	Materias con currículo pedagógico para la paz
Currículos pedagógicos listos	Proceso de enseñanza y	Estudiantes capacitados	Menor manejo de situaciones de

<sup>64</sup> Cuadro de elaboración propia

<sup>65</sup> Dependiendo la ONG el programa puede requerir espacios ajenos a las instalaciones del colegio o espacios dentro de las instalaciones. Se podría requerir diferente tipo de material dependiendo el programa de la ONG ganadora.

	socialización de currículos		conflicto y convivencia
--	-----------------------------	--	-------------------------

### Monitoreo<sup>66</sup>

<b>Alternativa 1</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Tipología</b>	<b>Periodicidad</b>	<b>Meta</b>
Revisión Plan de trabajo de la ONG seleccionada	producto	Quincenal 2020	Cumplimiento del 100% del plan de trabajo propuesto por ONG. Revisión quincenal
Número de profesores que asisten	Impacto	Semanal durante el curso	85% de asistencia por parte de los profesores.
Número de profesores capacitados	Impacto	Una vez finalizado el curso	70% de los profesores sean capaces de identificar buenas estrategias y métodos de solución de controversias al finalizar el año

<b>Alternativa 2</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Tipología</b>	<b>Periodicidad</b>	<b>Meta</b>
Profesores capacitados	producto	Comienzo 2021	100% de profesores capacitados en materias nuevas

<sup>66</sup> Cuadro de elaboración propia

			de currículos pedagógicos para la paz.
Receptividad currículos para la paz	impacto	Bimestral 2021	70 % de favorabilidad por parte de los estudiantes respecto a nuevas materias. Evaluación bimestral de acuerdo a periodos académicos
Convivencia escolar	Impacto	Anual 2021	Reducción de en un 30% en riñas escolares en los colegios seleccionados
Receptividad profesores	Impacto	Anual 2021	75% de favorabilidad por parte de los profesores que dictaron las asignaturas.
Tasa de formación en Educación para la Paz	Impacto	Anual 2021	80 % de aprobación de un test básico sobre conocimientos de Educación para la Paz

## Conclusiones

La presente propuesta de política pública de educación para la paz busca contribuir a la solución de una problemática cada vez más creciente como lo es la violencia escolar. Una política de educación para la paz puede tener una gran cantidad de componentes, pero para este caso concreto se ha buscado, por un lado, atender a la necesidad de comprender el concepto; por otro lado, desarrollar capacidades y estrategias para manejar de forma pacífica los conflictos; y finalmente reforzar todo lo anterior con unos currículos que respondan a las temáticas planteadas en la cátedra para la paz del gobierno Santos.

Las alternativas ganadoras permiten por un lado una inmersión práctica para posteriormente reforzar a un plazo más amplio los conocimientos adquiridos. Dentro del plan de monitoreo la idea básica ha sido recibir retroalimentación constante por parte de los estudiantes y profesores sobre qué tan útil es lo que están aprendiendo y que tan positivo creen que es para



el país. Finalmente, el último indicador de monitoreo no pretende hacer de esta política una mera evaluación académica de un examen, lo que se busca es ver de forma anónima, que tanto impacto y utilidad tuvo esta iniciativa política y ver si realmente se está logrando contribuir a una sociedad más pacífica desde la educación.

### **Consideraciones finales**

La presente tesis cree firmemente que la educación es un camino no solo útil sino necesario para construir un país diferente y más pacífico. La hipótesis de partida de este trabajo se fundamentaba en ¿Qué tan aplicable son las estrategias de Educación para la Paz aplicadas en países como Sudáfrica e Irlanda del Norte en Colombia? Hay un claro supuesto de que cada conflicto es diferente, pero también hay un supuesto de que en todos los países que han aplicado estas estrategias, se ha seguido una serie de lineamientos similares.

En los tres casos analizados en esta investigación, si bien tienen unas naturalezas y orígenes muy diferentes, existe una clara tendencia en donde un grupo dominante se impone política y socialmente frente a otro, limitando sus derechos democráticos. Así mismo, en los casos estudiados (Sudáfrica e Irlanda del Norte) es posible rastrear como se aplican diferentes iniciativas que, desde diferentes enfoques, trabajan los mismos lineamientos.

En términos generales, es posible ver que en todos los países donde se han aplicado programas e iniciativas de Educación para la Paz se siguen unos conceptos y parámetros claves para esta enseñanza. Ante todo, hay que tener en cuenta que parte del desarrollo académico y conceptual de este campo, ha tenido también participación de entidades como la Unicef, lo cual hace que tenga un desarrollo intelectual en un marco normativo internacionalmente aceptado.

Por lo tanto, si bien en el amplio espectro de conflictos en el mundo es posible encontrar diferentes tipologías y métodos, la Educación para la Paz se ha constituido como una rama académica en gran medida uniforme en cuanto a conceptos y herramientas que se aplican generalmente bien en todos los casos. La mayor diferencia se encuentra en las diferentes estrategias que emplean a la hora de impartir estos conocimientos, lo que sí parece evidente es que la Educación para la Paz suele trascender una educación “tradicional” que se limita

a la impartición de conocimiento; para por el contrario tomar cada vez más una aproximación practica que permita un conocimiento más cercano a las realidades de la población.

Las iniciativas que sacan al estudiante de su zona de confort, lo exponen a actividades prácticas y desafían su pensamiento y razonamiento de manera crítica logran tener un impacto mucho mayor en la vida del estudiante y su forma de concebir el mundo. Sin embargo, uno de los principales hallazgos de esta investigación es que la mayor falla se encuentra en la falta de preparación y capacitación tanto para profesores como para profesionales a la hora de impartir estas clases y cursos.

Esta problemática fue visible en las entrevistas hechas durante el análisis del caso colombiano, donde se evidenció la falta de apoyo y capacitación para los profesores a la hora de implementar la Catedra para la Paz. Los mismos hallazgos se hicieron en Irlanda del Norte y Sudáfrica, donde los profesores manifestaron también la falta de herramientas, conocimientos o claridad sobre como aterrizar estos conocimientos.

A partir de lo anterior y del trabajo realizado, se identifican tres grandes retos para la Educación para la Paz en Colombia. 1) en primer lugar consolidar un grupo de profesores capacitados, que puedan integrar exitosamente en diferentes asignaturas, conocimientos o estrategias de Educación para la paz; 2) en segunda medida se identifica el reto de generar redes y bancos de conocimiento para optimizar lecciones y experiencias aprendidas; 3) finalmente el último gran reto es crear proyectos con sostenibilidad en el tiempo y que logren replicarse generando impacto en el mediano o largo plazo.

Desafortunadamente la actualidad del país es compleja y el futuro del acuerdo de paz firmado durante el gobierno de Juan Manuel Santos es totalmente incierto. La administración Duque no ha mostrado un interés claro en implementar y desarrollar más a fondo los acuerdos y parece ser que esta temática no se encuentra en la agenda política. Idealmente la Educación para la Paz no debería estar sujeta a la política de turno, pero si algo ha caracterizado a Colombia en los últimos años, es su alta polarización política y la poca afinidad al proceso de paz por parte del Centro Democrático, partido actualmente en el poder.

La presente investigación busca justamente también aportar y resaltar la importancia de profundizar en los estudios e implementación en torno a la Educación para la Paz, ya que, si

bien es algo que se aplica desde hace algunos años en Colombia, no hay una verdadera coordinación a nivel distrital o mucho menos nacional. Por otro lado, como bien lo destacaba la profesora Carolina Cortes también existe una gran dificultad a la hora de gestionar y compartir el conocimiento.

Sin importar el gobierno de turno, Colombia debe avanzar en la construcción de un país más pacífico y solidario a través de una educación más crítica y responsable que permita reevaluar el papel del ciudadano en la sociedad y su relación con el entorno. Al respecto, no se puede restar valor e importancia a los problemas ambientales que se manifiestan en el mundo y que dificultan enormemente el panorama político y social de las generaciones futuras.

El acceso y uso de los recursos del mundo ha sido causa del conflicto durante siglos y es un tema que ahora más que nunca tiene que estar en el panorama educativo y político si se busca evitar los errores del pasado. La Educación para la Paz, como es evidente en esta investigación, tiene así una gran variedad de esferas conceptuales y de trabajo y es urgente en nuestro país avanzar en este debate sobre cómo aplicarlo correctamente.

Ninguna de estas esferas está de más en Colombia, un país afectado por la violencia, la desigualdad y la pobreza. Más allá del debate político sobre qué tan legítimo y pertinente fue el proceso de paz y su posterior acuerdo; lo que si se dio fue una oportunidad única para el país para repensar como dejar atrás medio siglo de guerra, de cómo perdonar y avanzar hacia un nuevo futuro.

Colombia debe construir paz, construir nación y cualquier herramienta que permite lograrlo debe ser estudiada y aplicada lo mejor posible. La educación es la base de cualquier sociedad, transmite valores, conocimientos y visiones y es la mejor forma que tiene Colombia para tener un mejor futuro. No se puede concebir la educación desde una visión netamente técnica o académica, el único objetivo no puede ser subir nuestros resultados académicos para mejorar frente a los estándares internacionales.

Se debe dar el debate de cómo mejorar la educación en cuanto a ciudadanía, D.D.H.H; civismo, tolerancia, historia, medio ambiente y así tantas otras temáticas que permitan una formación integral del ciudadano. Aunque pueda parecer idealista y ciertamente con enormes retos por delante, una educación crítica y humana, es la mejor herramienta para construir u

mejor país. Colombia tiene enormes problemas en temas de seguridad, economía, acceso a salud y desigualdad que por supuesto van a requerir grandes esfuerzos políticos.

Pero el mundo actual debe ir de la mano de un desarrollo integral o sostenible, que tenga respeto por el medio ambiente y sus seres vivos. La presente investigación no busca entrar a debatir las aristas académicas en torno al concepto de desarrollo sostenible (el cual por supuesto hace parte de la Educación para la Paz), pero si busca aportar al debate de que Colombia debe tener un desarrollo tanto económico como social.

Los años de conflicto interno han desfigurado la estructura social del país, Colombia vive en una situación de apatía, tensión y conflicto violento constante que también debemos superar. El verdadero desarrollo no solo puede ser con más ingresos, mejores trabajos o mayor tecnología, debemos también crecer socialmente como una nación pacífica con respeto hacia todos.

Al respecto la investigación realizada suministra también un punto importante a tener en cuenta a partir del caso sudafricano. Durante el análisis de este país, se encontró la propuesta y aplicación en torno a un concepto local llamado *Ubuntu*, el cual es posible rastrear no solo en Sudáfrica sino en muchos países de África. El hecho de que este concepto apareciera dentro del campo de la Educación para la Paz abre la interrogante de hasta qué punto solo deberíamos tomar como referencia modelos y visiones occidentales para la educación.

Resulta interesante la reflexión de si por ejemplo en el caso colombiano es posible entrar más en contacto con las enseñanzas, culturas y visión de los pueblos indígenas y afros para encontrar puntos de referencia y lecciones en su forma de ver la vida y el mundo. Los indígenas y comunidades afro han quedado al margen del desarrollo del país y si se piensa en la construcción de un país próspero y respetuoso de todos, sin lugar a dudas hay una gran deuda con estas comunidades en cuanto a ser escuchadas y comprendidas.

Acá no se trata por supuesto de restar importancia o valides a los aportes que se hacen desde la Educación para la Paz actual, donde se promueven valores democráticos, los derechos democráticos el respeto al medio ambiente. Pero sin lugar podría ser de gran ayuda y de gran valor para el desarrollo de una sociedad tolerante y respetuosa de todas las culturas, el entrar más en contacto con las comunidades indígenas y afrodescendientes, las cuales podrían

enriquecer nuestra visión y percepción de la cotidianidad, como también ofrecer soluciones a las problemáticas existentes.

Como se pudo ver en el *capítulo II* en las regiones donde predominan los afrodescendientes, ya se ha incursionado en programas etnoeducativos de Educación para la Paz; sin embargo, queda la reflexión de que conceptos, ideas y cosmovisiones podemos aprender de ellos para aplicar en diferentes modelos educativos.

Es importante considerar que el camino hacia una Colombia más pacífica no puede basarse solo en un desarrollo social y económico de las grandes ciudades basado únicamente en un modelo de centro<sup>67</sup>. Colombia cuenta con una amplia diversidad cultural y en lo que respecta a esta investigación, es realmente útil y eficiente, considerar los aportes, historias y vivencias de estas comunidades (afrodescendientes e indígenas, por ejemplo) para crear un país más solidario y humano.

Si Colombia desea encontrar en algún momento la paz que le ha sido esquiva por décadas y obtener lecciones positivas del acuerdo firmado con las Farc, debe emprender transformaciones profundas que no se queden solo en cambios de las condiciones económicas y sociales de los más afectados (lo cual por supuesto es de vital importancia) sino también generar cambios estructurales transformen estructuralmente al país, la forma en como nos relacionamos y entendemos.

De esta manera, se concluye en esta investigación que la educación juega un rol esencial en la transformación y progreso de una sociedad y por lo tanto en países que han atravesado conflicto y altas tasas de violencia, como Colombia, se requiere fortalecer, estructurar e implementar más programas de Educación para la Paz que permitan sentar las bases de una sociedad diferente, más respetuosa, empática y crítica.

La investigación también concluye que en gran medida los casos internacionales de países que han atravesado ya hace algunos años procesos de postconflicto y han implementado estas iniciativas pueden ser puntos de referencia para extraer lecciones aprendidas que permiten

---

<sup>67</sup> Para esta investigación un modelo de centro se entiende como un modelo económico, político y social basado en capitalismo y democracia occidental del cual se desprende el modelo actual de Educación para la Paz. No se entiende éste modelo como algo negativo, pero si limitado en cuanto a otras cosmovisiones que tienen implicaciones en lo educativo y cultural.

hacer nuestros procesos más eficientes. Sin embargo, se concluye y recomienda no restringir el debate académico y la posterior implementación de estas iniciativas a solo la visión occidental de sociedad, derechos y violencia; sino por el contrario explorar y tener en cuenta los aportes que puedan venir desde otras culturas.

## Bibliografía

- Alba, A., Rueda, B., & Suárez, B. (2016). Estudio de caso: Sudáfrica. En M. Barreto Henriques (Ed.), *Experiencias Internacionales de Paz. Lecciones Aprendidas para Colombia* (págs. 75-97). Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Areiza-Madrid, G. (2014). La Educación para la Paz en Colombia: Estrategias de Transformación y Resolución Negociada de los Conflictos. *Raximhai*, 10(2), 313-336.
- Ávila, A. (s.f.). *Autodefensa Campesina y Guerrillas Liberales y Revolucionarias*. Recuperado el 10 de Mayo de 2018, de Fundación Paz y Reconciliación: <http://www.pares.com.co/wp-content/uploads/2016/09/Conferencias-de-las-Farc.pdf>
- Baird, E. (10 de Abril de 2019). Entrevista Emilie Baird. (D. Barriga, Entrevistador)
- Bardon, J. (1992). *A History of Ulster*. Belfast: Blackstaff Press.
- Barreto Henriques, M. (2012). *Laboratorios de Paz en territorios de violencia(s): ¿abriendo caminos para la paz positiva en Colombia?* Coimbra: Universidad de Coimbra.
- Barrios, H., Siciliani, J. M., & Bonilla, B. (2016). Education Programs in Post-Conflict Environments: a Review from Liberia, Sierra Leone, and South Africa. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-22.
- Bernal, A. F. (20 de Marzo de 2018). Entrevista Angélica Bernal. (D. Barriga, Entrevistador)
- Botha, P. W. (19 de Abril de 2015). *Apartheid leader Botha's racist speech goes viral*. Recuperado el 7 de Junio de 2018, de Nairobi News: <https://nairobinews.nation.co.ke/news/apartheid-leader-bothas-racist-speech-goes-viral/>
- Bray, E., & Joubert, R. (2007). Reconciliation and Peace in Education in South Africa: The Constitutional Framework and Practical Manifestation in School Education. En Z. Bekerman, & C. McGlynn (Edits.), *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education*. (págs. 49-62). New York: Palgrave Macmillan.
- Buckland, P. (1981)). *The Factory of Grievances: Devolved Government in Northern Ireland 1921-1939*. New York: Barnes & Noble.
- Calvo Población, G. F., & García Bravo, W. (2013). Revisión Crítica de la Etnoeducación en Colombia. *Hist. educ*(32), pp. 343-360.
- Carlin, J. (2009). *El Factor Humano*. Bogotá: Planeta Colombiana.
- Carter, C. (2004). Education for Peace in Northern Ireland and the USA. *Theory and Research in Social Education*, 32(1), 24-38.

- Casas, U. (1987). *De la Guerrilla Liberal a la Guerrilla Comunista*. Bogotá: Escuela Ideologica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Los Caminos de la Memoria Histórica*. Bogotá D.C: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154.
- Chaux, E., & Velásquez, A. M. (2016). *Orientaciones Generales para la Implementación de la Catedra para la Paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Christie, P. (2008). Peace, Reconciliation, and Justice: Delivering the Miracle in Post-apartheid Education. En C. McGlynn,, M. Zembylas, Z. Bekerman, & T. Gallagher (Edits.), *Peace education in conflict and post-conflict societies: comparative perspectives* (págs. 75-88). New York: Palgrave Macmillan.
- Cifuentes , M. (2 de Junio de 2013). "Somos ciudadanos de segunda categoría". (M. Zamudio, Entrevistador) Recuperado el 28 de Mayo de 2018, de Agencia Prensa Rural: <https://prensarural.org/spip/spip.php?article11001>
- Cortes, C. (10 de Diciembre de 2018). Entrevista a Carolina Cortes. (D. Barriga, Entrevistador)
- Dawson, G. (2005). Trauma, Place and the Politics of Memory: Bloody Sunday, Derry, 1972–2004. *History Workshop Journal*, 59(1), 151-178.
- Decreto 1038. (25 de Mayo de 2015). *Catedra para la Paz*. Recuperado el 5 de Enero de 2019, de Ministerio de Educación Nacional: [http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi\\_normativa/decreto\\_1038\\_de\\_2015\\_catedra\\_de\\_la\\_paz\\_-colombia.pdf](http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-colombia.pdf)
- Denegri, G. (2015). Sudáfrica: su difícil camino hacia la libertad. *Revista Relaciones Internacionales*(49), 1-19.
- Dillon, M. (1990). Perceptions of the Causes of The Troubles in Northern Ireland. *The Economic and Social Review*,, 21(3), 299-310.
- Drake, C. (1991). The Provisional IRA: A Case Study. *Terrorism and Political Violence*,, 3(2), 43-60.
- Duffy, T. (1994). Teaching Peace in Northern Ireland. *The Furrow*, 45(3), 163-169.
- Duque, H. (10 de Octubre de 2018). *La política de paz del gobierno de Iván Duque*. Recuperado el 15 de Abril de 2020, de Agencia Latinoamericana de Información -ALAI: <https://www.alainet.org/es/articulo/196281>
- Echavarría Grajales, C. V., Bernal Ospina, J., Murcia Suárez, N. A., González Meléndez, L., & Castro Beltrán, L. A. (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto:



Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración*, 28(51), 159-187. .

El Espectador. (12 de Noviembre de 2013). *Tres de cada cinco víctimas de "bullying" en Colombia piensan en suicidio* . Obtenido de El Espectador:

<https://www.elespectador.com/noticias/nacional/tres-de-cada-cinco-victimas-de-bullyingen-colombia-pien-articulo-457937>

EL Espectador. (20 de Octubre de 2014). *Exterminio de la UP, crimen de lesa humanidad*.

Recuperado el 28 de Mayo de 2018, de EL Espectador:

<https://www.elespectador.com/noticias/judicial/exterminio-de-up-crimen-de-lesa-humanidad-articulo-523247>

EL Espectador. (15 de Noviembre de 2018). *Un mes de marchas universitarias en 12 claves*.

Recuperado el 15 de Abril de 2020, de El Espectador:

<https://www.elespectador.com/noticias/educacion/un-mes-de-marchas-universitarias-en-12-claves-articulo-823790>

Elizabethtown College. (2014). *Peace Education and Integrated Schools in Northern Ireland and U.S.* . Elizabethtown College. Recuperado el 20 de Agosto de 2019, de

<https://www.etown.edu/depts/education/files/IrelandClassFlyer2.pdf>

Faul, M. (9 de December de 2013). *What Life Was Like In South Africa During Apartheid*.

Recuperado el 12 de Junio de 2018, de Business Insider:

<http://www.businessinsider.com/what-life-was-like-in-south-africa-during-apartheid-2013-12>

Fountain, S. (1999). *Peace Education in UNICEF*. New York: UNICEF.

Fundación Escuelas de Paz. (s.f.). *Fundación Escuelas de Paz*. Recuperado el 28 de 10 de 2017, de

Fundación Escuelas de Paz: <https://www.escuelasdepaz.co/>

Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.

Gillespie, T. (4 de Abril de 2018). *What is Bloody Sunday, what happened in Londonderry in 1972 and how is it commemorated?* Recuperado el 1 de Septiembre de 2018, de The Sun:

<https://www.thesun.co.uk/news/2711727/bloody-sunday-1972-londonderry-troubles-northern-ireland/>

Gómez Díaz de León, C., & Ayde , E. (2014). Método comparativo. En G. Tamez González, & K.

Saenz Lopez (Edits.), *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (págs. 223-251). Ciudad de México: Tirant Humanidades Mexico.

Gómez, M. (2015). Educación para la paz. Una perspectiva desde la Responsabilidad Social

Universitaria UNERMB. *Revista Transdisciplinaria de Educación.*, 1(1), 114-126.

- Goulding, C. (1969). *Irish Left Archive*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2018, de National Association for Irish Justice First Annual Conference:  
<https://www.clirishleftarchive.org/document/view/557/>
- Granados Soler, D. (2015). La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz. *Trabajo Social*(18), 57-74.
- Hagan, M. (2003). Schooling in Northern Ireland: Meeting the challenges of the twenty first century, Irish Educational Studies. *Irish Educational Studies*, 22(1), 121-137.
- Harris, I., & Morrison, M. L. (2013). *Peace Education* (Tercera ed.). Jefferson: McFarland & Company.
- Heeralal, P., & Jama, P. (2014). Implementation of Inclusive Education in Three Schools of Mthatha District in the Eastern Cape Province, South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1500-1510.
- Hemson, C. (2012). Crossing from Violence to Nonviolence: Pedagogy and Memory. *Journal of Education*(54), 23-48.
- Houghton, T., & John, V. (2007). Toward Sustainable Peace Education: Theoretical and Methodological Frameworks of a Program in South Africa. En Z. Bekerman , & C. McGlynn (Edits.), *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education* (págs. 187-200). New York: Palgrave Macmillan.
- Huertas Díaz, O., & Sánchez Fontalvo, I. M. (2014). Educación intercultural, socioeconómica y construcción de ciudadanía en Colombia: El caso del Distrito de Santa Marta. *Revista de Economía del Caribe*(14), 149-163.
- Independent. (9 de Octubre de 2019). *Can education finally bring peace to Northern Ireland?* Recuperado el 1 de Noviembre de 2019, de Independent:  
<https://link.gale.com/apps/doc/A602063478/PPPM?u=utadeo&sid=PPPM&xid=dccd9da5>
- Infante Márquez, A. (2013). El Papel de la Educación en Situaciones de Posconflicto: Estrategias y Recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245.
- International Center for Transitional Justice. (2011 de Noviembre de 2013). *La sentencia contra Hebert Veloza, un paso importante hacia la comprensión del paramilitarismo en Colombia*. Recuperado el 28 de Mayo de 2018, de International Center for Transitional Justice:  
<https://www.ictj.org/es/news/la-sentencia-contra-hebert-veloza-un-paso-importante-hacia-la-comprension-del-paramilitarismo>
- Jiménez, M., Lleras , J., & Nieto, A. M. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13(3), 347-359.

- Jones, T. S. (2005). Implementing Community Peace and Safety Networks in South Africa. *Theory Into Practice*, 44(4), 345-354.
- Joven Bonelo, A., & Núñez Espinel, L. Á. (2018). "Discurso oculto de la resistencia campesina en Cundinamarca (1920-1936)". *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 23(1), 143-171.
- Kaufman, S. J. (2017). South Africa's civil war, 1985–1995. *South African Journal of International Affairs*, 24(4), 501-521.
- Lago de Zota, A., Lago de Fernández, C., & Lago de Vergara, D. (2012). Educación para Ciudadanos del Mundo con Identidad Afrodescendiente: Caso Institución Educativa Antonio Santos, Cartagena de Indias, Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 53 - 74.
- Lave, J., & Wenger, E. (1999). Legitimate peripheral participation in communities of practice. En R. McCormick, & C. Paechter (Edits.), *Learning and knowledge* (págs. 21-35). London:: Paul Chapman.
- Leonard, M. (2006). Teens and Territory in Contested Negotiating Sectarian Interfaces in Northern Ireland. *Children's Geographies*, 4(2), 225-238.
- Lilia,, T., Cerón, P., & Ramírez, T. (2005). *Formación de docentes para la Educación Indígena Intercultural Bilingüe y/o Etnoeducación para Colombia*. Bogotá: GTZ.
- LucidTalk. (Septiembre de 2019). *Lurgan Area Micro Poll*. Obtenido de IEF - Integrated Education Fund: <https://view.publitas.com/integrated-education-fund/lurgan-area-micro-poll/page/1>
- LucidTalk. (Mayo de 2019). *Newtownards Area Micro Poll*. Obtenido de IEF - Integrated Education Fund: <https://view.publitas.com/integrated-education-fund/newtownards-area-micro-poll-2019/page/1>
- Madias, J. (2015). *Northern Ireland Conflict: Remaining Issues with the Peace Process*. Bloomington : Indiana University Bloomington.
- Martínez Guzmán, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces*. España: Icaria.
- McCord, J., McCord, M., Davis, P., Haran, M., & MacIntyre. (2017). The Political Cost? Religious Segregation, Peace Walls, and House Prices. *Peace and Conflict Studies*, 24(2), 1-37.
- McGibbon, A. (9 de Septiembre de 2019). *Northern Ireland's Schools Still Aren't Integrated*. Recuperado el 15 de Octubre de 2019, de The Nation: <https://www.thenation.com/article/northern-ireland-integration-schools-lagan/>

- McGlynn, C. (2007). Challenges in Integrated Education in Northern Ireland. En Z. Bekerman, & C. McGlynn (Edits.), *Addressing Ethnic Conflict Through Peace Education* (págs. 77-89). New York: Palgrave Macmillan.
- Mesa García, E. (2009). El Frente Nacional y su naturaleza antidemocrática. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 39(110), 157-184.
- Mhlauli, M., Salani, E., & Mokotedi, R. (2015). Understanding Apartheid in South Africa Through the Racial Contract. *International Journal of Asian Social Science*, 5(4), 203-219.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia la más Educada en el 2025*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Molano Bravo, A. (2015). *Fragmentos de la Historia del Conflicto Armado*. Bogotá: Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
- Mount Holyoke College . (s.f.). *Summary of the Apartheid Laws*. Recuperado el 7 de Julio de 2018, de <http://www.mtholyoke.edu/~msibiya/classweb/worldpolitics/Summary%20of%20the%20Apartheid%20Laws1.pdf>
- Munck, R. (1992). The Making of the Troubles in Northern Ireland. *Journal of Contemporary History*, 27(2), 211-229.
- Muñoz, F. A. (2004). Qué son los conflictos. En B. Molina Rueda, & F. A. Muñoz (Edits.), *Manual de paz y conflictos* (págs. 142-168). Granada: Univerisdad de Granada.
- Murithi, T. (2009). An African Perspective on Peace Education: Ubuntu Lessons in Reconciliation. *International Review of Education*, 55(2), 221–233. doi: <https://doi.org/10.1007/s11159-009-9129-0>
- NICIE - North Ireland Council for Integrated Education. (s.f.). *Implementation of the Transformation Development Plan*. Recuperado el 10 de Octubre de 2019, de NICIE - North Ireland Council for Integrated Education: <https://www.nicie.org/transformation/transformation-development-in-schools/>
- Northern Ireland Foundation. (s.f.). Recuperado el 16 de Agosto de 2018, de Peace Walls: <https://northernireland.foundation/projects/sharedfuture/peace-walls/>
- OCDE. (2019). *Colombia Country Note*. Recuperado el 17 de Abril de 2020, de OCDE: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)
- Olave, G. (2013). El eterno retorno de Marquetalia: sobre el mito fundacional de las Farc-EP. *Folios*(37), 149-166.

- Peace Accord Matrix. (2017). *Peace Accord Matrix*. Recuperado el 15 de Abril de 2017, de Universidad de Notre Dame: <https://peaceaccords.nd.edu/>
- Porter, F., Hill, M., McAuley, C., & McLaughlin, E. (2006). *Eighty Years of Talking About Equality*. Belfast: University Belfast.
- Prem Rawat Foundation. (s.f.). *Peace Education in South Africa: Katlehong*. Recuperado el 10 de Enero de 2020, de Prem Rawat Foundation: <https://www.tprf.org/pepinsouthafricakatlehong/>
- Professional Educational Psychology and Community Relations Education in Northern Ireland. (2002). *Educational Psychology in Practice*, 18(4), 275-295.
- Restrepo Yusti, M. (2015). *Educación para la Paz*. Bogotá: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Restrepo, J., & Aponte, D. (2009). *Guerra y violencias en Colombia: herramientas*. Bogotá: CERAC. Pontificia Universidad Javeriana.
- Revista Semana. (10 de Noviembre de 2018). *Pinochómetro*. Recuperado el 15 de Abril de 2020, de Revista Semana: <https://www.semana.com/educacion/articulo/pinochometro-mentiras-y-verdades-sobre-el-presupuesto-de-las-universidades-publicas/586423>
- Rivera Sánchez, B. (2011). La visión de ASCUN sobre la responsabilidad social universitaria. En C. Forero Robayo (Ed.), *Documentos: Responsabilidad Social Universitaria* (págs. 5-6). Bogotá D.C: Editorial Kimpres Ltda.
- Salomon, G. (2002). The Nature of Peace Education. Not all Programs are Created Equal. En G. Salomon, & B. Nevo (Edits.), *The Concept, Principles, and Practices Around the World*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sánchez Cardona, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista VIA IURIS*(9), 141-160.
- Sandoval Forero, E. A. (2012). Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. *Ra-Ximhai*, 8(2), 17-37.
- Santaella Rodríguez, E. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la Educación para la Paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(2), 245-261.
- Santos, C. J. (2016). Cultura de paz, educomunicación y TIC en Colombia. *Opción*, 32(12), 609-637.
- Shepherd Johnson, L. (2007). Moving from Piecemeal to Systemic Approaches to Peace Education in Divided Societies: Comparative Efforts in Northern Ireland and Cyprus. En Z. Bekerman, & C. McGlynn (Edits.), *Addressing Ethnic Conflict Resolution Through Peace Education* (págs. 21-33). New York: Palgrave Macmillan.

- Smith , R. (2002). Professional Educational Psychology and Community Relations Education in Northern Ireland. *Educational Psychology in Practice*, 18(4), 275-295.
- Smith, A. (1999). *Education and the Peace Process in Northern Ireland*. Montreal: Unesco.
- Somos Capazes. (s.f.). *Programas SomosCapazes*. Recuperado el 28 de 10 de 2017, de Somos Capazes: <http://www.somoscapazes.org/>
- Soto Gomez, J. (2 de Junio de 2017). *Sudáfrica ¿Un país a la deriva en el nuevo orden mundial?* Recuperado el 20 de Julio de 2018, de Instituto Español de Estudios Estratégicos : [http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_opinion/2017/DIEEEO61-2017\\_Sudafrica\\_JuanAngelSoto.pdf](http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2017/DIEEEO61-2017_Sudafrica_JuanAngelSoto.pdf)
- South Africa Department of Education. (2001). *Education White Paper 6. Special Needs Education*. Pretoria: South Africa Department of Education. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019, de [https://www.vvob.org/files/publicaties/rsa\\_education\\_white\\_paper\\_6.pdf](https://www.vvob.org/files/publicaties/rsa_education_white_paper_6.pdf)
- Tabor, N. (1956). The Gerrymandering of State and Federal Legislative Districts. *Maryland Law Review*, 16(4), 277-303.
- The Campaign for Social Justice in Northern Ireland. (1964). *Northern Ireland. The Plain Truth*. Castlefields: The Campaign for Social Justice in Northern Ireland.
- The Round Table. (1948). The Doctrine of Apartheid. *The Commonwealth Journal of International Affairs*(39), 32-35.
- Thompson, S. (2003). The Politics of Culture in Northern Ireland. *Constellations: An International Journal of Critical and Democratic Theory*, 10(1), 53-74.
- Tiryakian, E. (1960). Apartheid and Politics in South Africa. *The Journal of Politics*, 22(4), 682-697.
- Triviño Garzón, L., & Palechor Arévalo, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 145-181.
- Tyrrell, J. (1995). *The Quaker Peace Education Project 1988-1994: Developing Untried Strategies*. Coleraine: University of Ulste.
- UK Deparment of Education. (6 de Diciembre de 2017). *Integration Works – Transforming your School Guidance*. Recuperado el 20 de Febrero de 2020, de Department of Education: <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/education/Integration%20Works%20-%20Transforming%20your%20School%20December%202017.pdf>
- UNESCO. (1974). *Racism and Apartheid in Southern Africa*. Paris: Unesco Press.
- Universidad Nacional. (2010). *Identificar y Realizar un Análisis de los Factores Asociados a la Permanencia y Deserción Escolar de las Instituciones Educativas Oficiales en el País*. Bogotá

D.C: Universidad Nacional. Recuperado el 16 de Abril de 2020, de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293674\\_archivo\\_pdf\\_institucional.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293674_archivo_pdf_institucional.pdf)

Vandeyar, S., & Esakov, H. (2007). Color Coded: How Well Do Students of Different Race Groups Interact in South African Schools? En Z. Bekerman, & C. McGlynn (Edits.), *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education* (págs. 63-76). New York: Palgrave Macmillan.

Vanguardia. (12 de Marzo de 2012). *Colombia es uno de los países con mayores cifras de 'matoneo'*. Obtenido de Vanguardia: <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/148157-colombia-es-uno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo>

Vargas Lamadrid, R. (24 de Mayo de 2017). *Deserción y decepción*. Recuperado el 1 de Enero de 2019, de Revista Semana: <https://www.semana.com/opinion/articulo/desercion-escolar-en-colombia/526304>

Verwoerd, H. (10 de Septiembre de 2016). *Hendrik Verwoerd: 10 quotes*. Recuperado el 7 de Junio de 2018, de Politics web: [www.politicsweb.co.za/documents/hendrik-verwoerd-10-quotes](http://www.politicsweb.co.za/documents/hendrik-verwoerd-10-quotes)

Wallesteen, P. (2011). *Understanding Peace Research: Methods and Challenges*. (K. Höglund, & M. Oberg, Edits.) New York: Routledge.

Whitehouse, P. (1990). Education for mutual understanding: a guide. *Journal of Curriculum Studies*, 22(5), 493-499.

Wills Obregón, M. (2015). *Los tres nudos de la guerra colombiana: Un campesinado sin representación política, una polarización social en el marco de una institucionalidad fracturada, y unas articulaciones perversas entre regiones y centro*. Bogotá: Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.

Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Revista CS(8)*, 187-208.

## Anexo 1

**Fragmento de rima por “Azadonero Calentano” que ejemplifica las relaciones de poder entre campesinado y latifundistas durante la década de los veinte.** (Joven Bonelo & Núñez Espinel, 2018, pág. 158)

Hablemos del jornalero  
Y del trabajo en las haciendas  
Que a las cuatro de la mañana  
Tocan el cacho a la gente  
La que se forma en manada [...]

Y a recibir su herramienta  
Y a tomar el gran desayuno  
Que son tres granos de mute  
Contados uno por uno [...]

Y si no mete carrera  
Se queda viendo un chispero,  
Porque apenas les alcanza  
A los que llegan primero [...]

O a trabajar en ayunas,  
Mi viejo a trancarle tieso  
Mientras llegan las diez  
Que le toquen al almuerzo [...]

[...]

Mi amo es bravo como ninguno  
Y no tiene compasión,  
Pues no nos paga jornal ninguno  
Y muchas veces ni la ración [...]



## Anexo 2

Percepción de las causas del conflicto de Irlanda del Norte “The troubles”. Tomado de  
(Dillon, 1990, pág. 302)

Table 1: *Perception of the Causes of The Troubles*

<i>Agreement</i>	<i>All Ca</i>	<i>NC</i>	<i>SC</i>	<i>NP</i>
	<i>Percentage</i>			
Religion	62	48	72	58
Partition	54	49	56	57
British army	65	54	69	13
IRA activity	68	70	67	97
Schools	47	45	48	57
Orange Order	89	76	94	27
Disloyal Catholics	39	33	42	70
Housing	89	76	94	35
Employment	92	82	96	18
Neighbourhood	47	58	46	55
Special Powers Act	86	86	85	34
Stormont government	74	77	74	42
Labour party 1969	31	27	33	85
Dublin government	40	41	40	93
Catholic Church	27	23	28	49
UVF activity	93	74	87	43
Internment	92	90	92	45
	N = 3,029	849	2,180	1,523

*Note:* NP=Northern Protestants; All C=All Catholics; NC=Northern Catholics; SC=Southern Catholics.

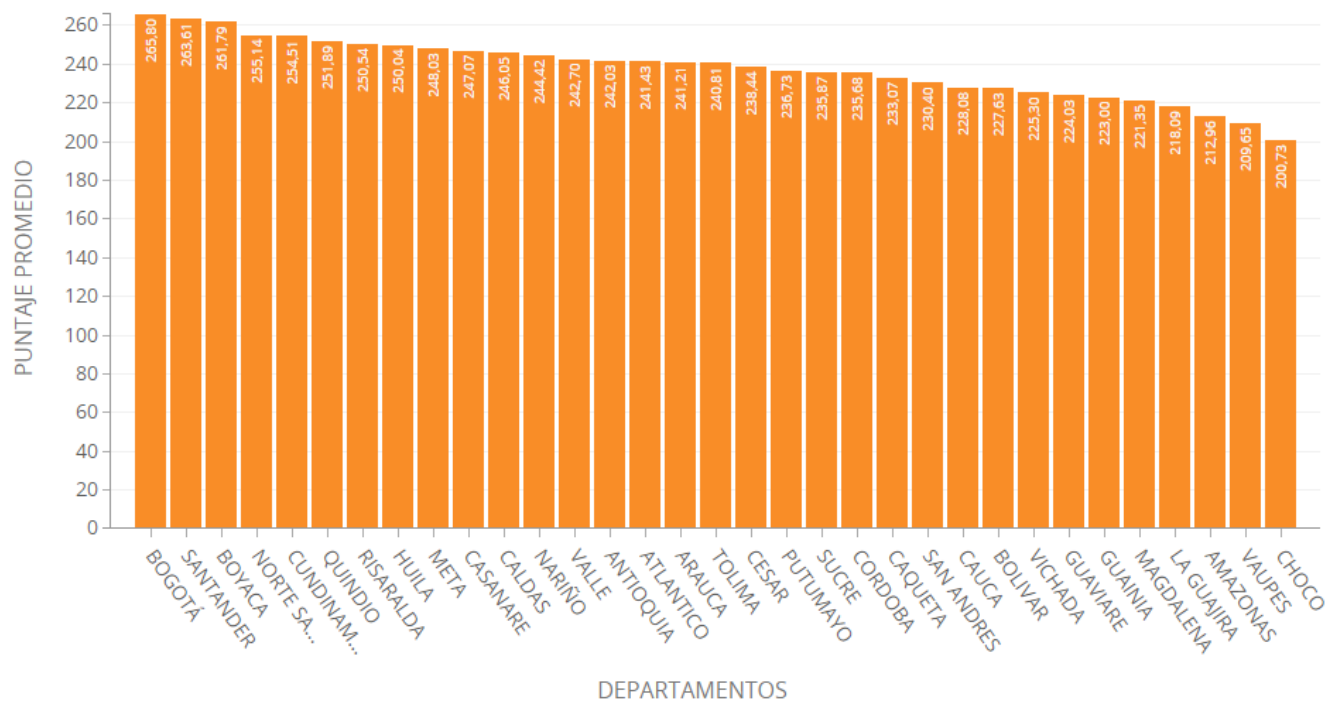
**Anexo 3:**  
**Percepción de las causas del conflicto de Irlanda del Norte “The troubles” segregadas  
según variables socioeconómicas. Tomado de (Dillon, 1990, pág. 302)**

<i>Agreement</i>	<i>Percentage</i>															
	<i>Educ</i>		<i>Life</i>		<i>Loc</i>		<i>Pol</i>		<i>Rel</i>		<i>SC</i>		<i>News</i>		<i>TV</i>	
	<i>Pr</i>	<i>Se</i>	<i>Tr</i>	<i>Mo</i>	<i>Ur</i>	<i>Ru</i>	<i>Po</i>	<i>Np</i>	<i>Re</i>	<i>Nr</i>	<i>Mc</i>	<i>Wc</i>	<i>Ny</i>	<i>Nn</i>	<i>Ty</i>	<i>Tn</i>
Religion																
SC:	74	70	73	71	65	75	73	68	71	73	73	73	71	76	72	75
NC:	47	50	50	46	41	52	49	47	47	49	48	49	46	56	48	51
British Army																
SC:	76	62	74	63	59	73	71	59	66	72	64	74	67	76	68	72
NC:	52	57	59	48	64	49	60	42	47	59	45	57	57	44	57	39
Orange Order																
SC:	95	94	94	94	94	95	95	94	95	94	94	95	94	95	95	93
NC:	74	78	78	72	87	69	80	66	73	77	73	77	80	56	79	56
Catholics																
SC:	41	43	41	43	46	41	42	43	43	42	45	40	42	41	42	42
NC:	33	33	34	32	30	35	35	29	37	31	38	32	33	32	33	34
Housing																
SC:	94	94	92	95	94	94	94	94	95	93	93	95	94	93	93	94
NC:	77	78	79	75	82	75	80	74	78	78	72	79	79	73	78	77
Employment																
SC:	97	96	95	97	96	96	96	96	97	95	97	96	97	95	96	96
NC:	81	83	85	79	82	75	85	77	83	82	76	84	83	81	83	76
Neighbourhood																
SC:	41	52	56	50	47	56	45	55	55	52	54	54	52	60	52	60
NC:	48	35	45	38	65	54	42	44	43	42	45	42	61	45	60	44
UVF activity																
SC:	91	84	89	84	84	89	88	82	86	88	86	89	86	91	87	88
NC:	75	73	76	72	76	73	78	66	74	74	76	74	75	72	74	74

*Note:* Educ: Educational level; Pr=Primary; Se=Secondary;  
Life: Lifestyle, Tr=Traditional; Mo=Modern;  
Loc: Location; Ur=Urban; Ru=Rural;  
Pol: Politically affiliated; Po=yes; Np=no;  
Rel: Religiosity; Rel=very; Nr=not religiou;  
SC: Subjective social class; Mc=middle; WC=working;  
News: Read newspaper regularly; Ny=yes; Nn=no;  
TV: Watch television regularly; Ty=yes; Tn=no.

## Anexo 4

Pruebas Saber 11 (2019-2) por Departamentos. Recuperado de Datos.Gov el 17 de abril de 2020. Disponible en: <https://www.datos.gov.co/Educaci-n/PUNTAJE-ICFES-POR-DEPARTAMENTOS/x9vi-iv8c>



## Anexo 5

<b>Nombre</b>	<b>Ponente/Expositor</b>	<b>Resumen iniciativa</b>
Colegio Francisco Torres León	Gobernación del Meta	Ubicado en la vereda Puente Amarillo de Restrepo (Meta), este colegio se caracteriza por propender por una formación integral de los y las estudiantes sin necesidad de un Manual de Convivencia. Adicionalmente, esta institución educativa tiene un énfasis en temas ambientales y en el respeto por la dignidad humana.
Todos por la Educación PNUD	PNUD	Se trata de un movimiento que promueve una pedagogía sobre la importancia de la educación como prioridad nacional, para alcanzar la equidad, el desarrollo y la paz, a través de la transformación de referentes y la elaboración de propuestas colectivamente construidas.
Somos Generación de Paz	Secretaría de Educación Distrital de Bogotá	Plataforma creada en abril de 2013 en la que los y las estudiantes se encuentran para organizarse, actuar colectivamente e incidir con respecto a los diálogos de paz entre el gobierno y las FARC con una perspectiva crítica y propositiva.
Construyendo sueños (Puerto Guzmán, Putumayo)	Unicef	Desarrollada en el municipio de Puerto Guzmán (Putumayo) esta

		<p>iniciativa ha tenido como objetivo la construcción de entornos protectores para las niñas, niños y jóvenes que viven en el contexto del conflicto armado, a través del juego y la recreación.</p>
<p>Fortalecimiento de la educación propia (Nóvita, Chocó)</p>	<p>Unicef</p>	<p>Fortalecer, desde la cosmovisión, los conocimientos, y las prácticas culturales y pedagógicas de las comunidades, la educación propia de las instituciones educativas focalizadas en el municipio de Nóvita con miras a la garantía integral del derecho a la educación.</p>
<p>Eduderechos (Florencia Caquetá)</p>	<p>Ministerio de Educación Nacional</p>	<p>En el municipio de Belén de Andaquíes (Caquetá) esta iniciativa tiene como propósito generar prácticas pedagógicas que propicien el desarrollo de competencias en los estudiantes, para que puedan incorporar en su cotidianidad el ejercicio de los derechos humanos y, de esa manera, tomar decisiones que les permitan vivir una sexualidad sana, plena y responsable, que enriquezca su proyecto de vida y el de los demás.</p>

Anexo 6  
Presentación Catedra de Paz Somos Capazes para Policia Nacional



## Anexo 7

<b>Eje/Caso de estudio</b>	<b>Irlanda del Norte</b>	<b>Sudáfrica</b>
<b>Inclusión Educativa</b>	Como herramienta de apoyo	Necesidad estructural
<b>Apoyo Gubernamental</b>	Resultado de presión social	Resultado de cambio de gobierno
<b>Participación Civil</b>	Activa – Necesidad de ganar visibilidad	Activa - caída del apartheid facilita participación