

Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz¹

Tito Hernando Pérez P.²

Fecha de recepción: 6 de agosto de 2014

Fecha de revisión: 30 de septiembre de 2014

Fecha de aprobación: 30 octubre de 2014

Resumen

El artículo presenta los resultados parciales que se han identificado en la investigación “Políticas, discursos y prácticas sobre la memoria, la reparación y la paz, con víctimas del conflicto armado”, y plantea los retos de la educación en procesos de reconciliación y superación de la guerra.

La investigación sostiene que el Estado colombiano, a lo largo del conflicto, no ha logrado implementar la educación en emergencia para atenuar los flagelos de la guerra en niños y adolescentes, y cómo a partir de las negociaciones en La Habana surge el reto de educar para el posconflicto, la reconciliación y la paz.

Se abordará la educación en emergencia en contextos de conflicto armado; posteriormente, se trabajarán los escenarios que se desprenden a partir del proceso

1 Artículo de reflexión que forma parte de los resultados parciales de la investigación “Políticas, discursos y prácticas sobre la memoria, la reparación y la paz, con adolescentes-jóvenes víctimas del conflicto: reflexiones para la intervención desde el trabajo social”. La investigación es adelantada por parte de los investigadores del grupo Trabajo Social, Equidad y Justicia Social y es financiada con recursos de la Universidad de La Salle de Colombia.

2 Licenciado en ciencias sociales, con estudios en derecho, problemas políticos y relaciones internacionales. magíster en docencia, y doctorando en estudios sociales de América Latina de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Docente investigador de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Grupo de investigación Colciencias: Trabajo Social, Equidad y Justicia Social. Integrante del Centro de Estudios y Desarrollo (Unisalle). tperez@unisalle.edu.co

de justicia transicional; y se finaliza con la comprensión del posconflicto y los retos de la educación en la construcción de paz.

Palabras clave

Conflicto armado interno, justicia transicional, posconflicto, educación.

Colombia: From Emergency Education towards Peace and Post-Conflict

Abstract

This paper presents partial results obtained through the research: “Policy, discourse and practice on memory, reparation and peace to victims of armed conflict”, stating challenges of education in reconciliation processes and overcoming war.

This research sustains that the Colombian state has failed in the implementation of emergency education throughout the conflict, to mitigate the ravages of war in children and adolescents, and it poses how after negotiations in Havana, it comes the challenge of educating for the post-conflict, reconciliation and peace.

It addresses emergency education in situations of armed conflict; subsequently, it tackles the scenarios that emerge from the process of transitional justice work, and it ends with the understanding of post-conflict and challenges of education in building peace.

Keywords

Internal armed conflict, transitional justice, post-conflict education.

Colômbia: da educação em emergência rumo a uma educação para o pós-conflito e a paz

Resumo

O artigo apresenta os resultados parciais que foram identificados na pesquisa: Políticas, discursos e práticas sobre a memória, reparação e a paz com vítimas do conflito armado, apresenta desafios da educação nos processos de reconciliação e de superação da guerra.

Defende que o Estado colombiano durante todo o conflito, não foi capaz de implementar a educação em situações de emergência para mitigar os flagelos da guerra sobre as crianças e adolescentes e, como a partir das conversações na Havana, vem o desafio de educar para o pós-conflito, a reconciliação e Paz.

Abordar-se-á a educação em emergência nos contextos de conflito armado; posteriormente, trabalham-se os cenários que emergem do processo da justiça transicional; e termina com a compreensão do pós-conflito e desafios da educação na construção da Paz.

Palavras-Chave

Conflito armado interno, Justiça transicional, Pós-Conflito, Educação.

Planteamiento del problema

Colombia ha vivido, durante las últimas seis décadas, uno de los conflictos más largos de la historia reciente. La marcada crueldad de las acciones de los actores armados que han participado en la confrontación ha llegado a afectar a las poblaciones, especialmente en zonas rurales y urbanas deprimidas. Una característica de este conflicto se relaciona con la afectación a la población civil, pues se encuentra que entre los más perjudicados por la guerra están los niños, los adolescentes, las mujeres, los integrantes de minorías étnicas y la población campesina.

Un contexto tal demanda que el Estado preste una especial atención a estas poblaciones y territorios, y su intervención no solo debe estar marcada por la confrontación militar a los demás actores armados, sino que también debe estar asociada a la intervención social con políticas de choque que permitan aminorar los efectos de la violencia en los pobladores. Esta situación lleva al equipo investigador a indagar por el papel que ha tenido la política pública en los procesos de confrontación a partir de la implementación de la educación en emergencia, las perspectivas que se plantean en los procesos de transición de la guerra a la paz y la construcción de escenarios viables de posconflicto.

Metodología

La investigación que se desarrolla forma parte de un proyecto macro que centra su atención en indagar acerca de las políticas, los discursos y las prácticas sobre la memoria, la reparación y la paz, con adolescentes-jóvenes víctimas del conflicto armado interno. Para nuestro caso, se hace un estudio sobre la situación de la política pública en materia de educación en emergencia y los retos que tendría la propuesta educativa en los procesos de justicia transicional y un eventual posconflicto.

Para lograrlo, se hace una revisión documental tanto de la producción académica de los expertos, como de las políticas públicas que se han generado en el ámbito interno e internacional respecto a los problemas abordados. Por otra parte, los resultados de esta revisión documental se confrontan con testimonios de víctimas, docentes y líderes de procesos relacionados con la superación de la guerra en Colombia.

Los resultados presentados a continuación corresponden a la primera parte de la investigación, es decir que se centran en las evidencias obtenidas del análisis

documental, acudiendo especialmente a las herramientas que brinda Krippendorff (1990) cuando indica que “el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse en su contexto” (p. 28).

Por medio de esta técnica sistemática, se examinaron los documentos a partir de diferentes muestras representativas que nos permiten hacer aproximaciones a las propuestas planteadas en el presente documento.

Conflicto armado en Colombia y educación en emergencia

La sociedad colombiana, en las últimas décadas, ha tenido que convivir con un conflicto armado en el interior del territorio, el cual no afecta solamente a sus diferentes actores armados, pues sus efectos se trasladan con gran preponderancia a la población civil. En este sentido, el desplazamiento masivo de población, los secuestros, las desapariciones forzadas, las masacres, el hacinamiento y la presencia de niños y jóvenes en las filas de los grupos armados, son algunas de las situaciones que se han constituido en parte de la vida cotidiana de gran parte de los colombianos.

Al respecto, pensadores como Hobsbawm (2007) indican que Colombia, pese a no haberse visto implicada en una guerra internacional, ni tener dictaduras militares o caudillos populistas –como sucedió en la mayoría de los Estados latinoamericanos–, el número de personas muertas, mutiladas y expulsadas de sus casas se ha venido contando por millares a lo largo del último medio siglo (Hobsbawm, 2007, p. 103). Este planteamiento se ratifica con las cifras que presenta el informe del Centro de Memoria Histórica (2013), cuando señala que entre los años 1958 y 2012 han tenido lugar cerca de 220.000 homicidios, con la población civil como la más afectada por la guerra.

En este desalentador panorama, se observa cómo una de las consecuencias inmediatas que deja el conflicto armado es el sinnúmero de violaciones a los derechos humanos de aquellos que por una u otra circunstancia se ven afectados por la guerra. La dificultad de tener un techo, de compartir con el núcleo familiar y social, de gozar de los servicios básicos de salud, de tener acceso a agua potable, de tener la garantía de las libertades individuales y el derecho a la educación, son algunos de los efectos que produce la confrontación en Colombia.

El derecho a la educación es, sin duda, uno de los derechos más importantes que se le debe garantizar a cualquier individuo, y es quizá el más importante de los derechos sociales (Turbay, 2000). Aunque no se puede, en sentido estricto, plantear que existan derechos importantes y otros secundarios, la afirmación anterior se funda en el hecho de que es a través de la educación, en sus distintas formas y modalidades, como el ser humano deviene en ser social, en persona, en hombre o mujer, y es por medio de ella que adquiere las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad.

Jacques Delors (1996), por su parte, indica que lo relevante en los procesos de vulnerabilidad social es

...la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso (...) sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc. (p. 13)

Por lo tanto, la garantía del derecho a la educación como un medio que contribuye al mejoramiento del desarrollo humano, las oportunidades y las condiciones de los individuos, y que permite el mejoramiento de esos mínimos culturales, debe ser un elemento fundamental en los procesos de reparación a las diferentes víctimas que ha dejado la violencia en Colombia. Una educación que así como se orienta fuertemente a niños y jóvenes desde una perspectiva de escolarización formal, tiene que avanzar hacia aquellos que requieren otro tipo de formación que vaya más allá de los campos escolarizados tradicionales.

En este contexto, surge la necesidad de brindar una educación para las emergencias y crisis humanitarias, la cual debe trascender la visión clásica de este tipo de intervenciones, que están orientadas a brindar apoyo solamente a niños y jóvenes, y dejan de lado a un grueso número de la población adulta, conformada por hombres y mujeres que requieren iguales oportunidades de formación en contextos de adversidad.

La respuesta en atención de emergencias y crisis humanitarias no debe ser vista solo como una muestra de solidaridad para con las comunidades y los individuos afectados, sino también como el cumplimiento del deber que tienen los Estados y la sociedad en general para garantizar los derechos humanos, en este caso, el de la educación. Una emergencia es una situación inesperada que afecta

la vida, el bienestar, la cotidianidad y la dignidad de una población o de un grupo de individuos, por causas naturales, sociales, políticas u otras. Por lo tanto, las personas que se encuentran inmersas en una situación de emergencia son sujetos de derecho y no objetos de caridad, premisa que debe ser la pauta motivadora para la asistencia humanitaria.

Las personas en situación de emergencia no son sujetos pasivos de ayuda; son sujetos de derecho a quienes se les está garantizando el ejercicio y goce de sus derechos, por lo cual deben estar involucrados en los procesos de asistencia y recuperación, y se debe escuchar e incluir su opinión y sus necesidades para una respuesta más efectiva.

En una intervención en emergencia, en la que usualmente es necesario priorizar actividades y grupos más vulnerables, es indispensable conservar la visión de los derechos humanos como indivisibles e interdependientes. Aunque sea necesario priorizar sectores de intervención para agilizar y hacer efectivas las actividades, las metas deben permanecer integrales, tomando en cuenta que estos derechos no son transitorios, y que muchas veces las situaciones extremas evidencian y agudizan los vacíos preexistentes a la emergencia (Unicef - Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2008).

La educación, por consiguiente, es un recurso vital de apoyo personal y emocional para los afectados por situaciones de emergencia, en tanto que es fuente de conocimientos y ambiente de socialización. Debido a esto, la educación es un derecho que debe ser protegido y considerado siempre como una prioridad, más aún en situaciones de emergencia. En dichas situaciones, se debe dar importancia tanto a la restauración de la educación formal como a aquellos procesos que permitan identificar mejores aprendizajes que se puedan incluir en las actividades cotidianas y de interacción, según sean los aprendizajes sociales, las actitudes grupales o los valores colectivos los que nos van formando o reformando. Muchas veces, en las situaciones de emergencia se priorizan las necesidades de los niños más pequeños a expensas de los adolescentes; sin embargo, es indispensable incorporar también a estos últimos en las actividades educativas que se contemple ejecutar (Unicef - Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2008, p. 7).

En consecuencia, la labor de la educación en emergencia debe estar orientada hacia diferentes aspectos que permitan superar la excepcionalidad e incorporar al sujeto en sus nuevos roles, o retornar y reasumir aquellos que tuvo que interrumpir abruptamente por las condiciones de adversidad.

Un primer reto de la educación en emergencia consiste en desarrollar tareas de protección y desarrollo, orientadas especialmente a las personas escolarizadas, para que se pueda controlar o evitar la vulnerabilidad de los sujetos frente a los actores que propician la violación de sus derechos. Otra tarea indispensable está relacionada con la posibilidad de proveer una estructura, un propósito y un significado cotidiano para los niños y los adolescentes, puesto que uno de los impactos más frecuentes en situaciones de emergencia es que tienden a perturbar o a destruir instituciones sociales como la escuela. Por ello, la educación casi siempre es identificada, por los propios afectados, como de urgente necesidad, sin importar cuán complicadas sean las circunstancias.

La educación debe jugar un papel fundamental, pues permite que compartan sus experiencias de violencia, peligro, desplazamiento, etc., y que de esta manera desarrollen su comprensión individual y colectiva del significado de los sucesos. Recordemos que cuando se habla de una verdadera reparación, esta comienza por conocer toda la verdad y la reconstrucción de los hechos, y luego la memoria y el diálogo entre los diferentes sectores afectados se constituyen en una piedra angular de no repetición y de un auténtico medio para la reparación.

Las propuestas coinciden en mencionar el juego y las actividades lúdicas como un escenario de socialización, comprensión e interacción entre niños y adolescentes, para entender lo que sucede. A pesar de las variaciones culturales, el juego repetitivo, los modelos de roles, la fantasía y la recuperación de la vida diaria, son necesarios para el desarrollo de los individuos. Curiosamente, se indica que estas actividades están orientadas hacia niños y jóvenes, y se desconoce que el juego también se puede constituir en un elemento central de procesos de socialización y diálogo sobre la adversidad entre adultos, adultos y jóvenes, y adultos, jóvenes y niños. Lo anterior puede contribuir a que se establezcan lazos de confianza, solidaridad y colaboración entre las víctimas afectadas por el conflicto.

Otra estrategia que se plantea está relacionada con la escuela amigable, referida especialmente a la atención que debe asumir la escuela frente a los sujetos afectados por las condiciones de emergencia, en las que debe estar preparada para recibir adecuadamente e incorporar en sus procesos, de la manera menos traumática, a niños y jóvenes.

Otro de los aspectos que se resaltan en los procesos de educación en emergencia es la incorporación de las circunstancias adversas en los currículos de estudio, a fin de convertirlas en aprendizajes útiles. Lo anterior implicaría tener elementos para aprender a entender y manejar situaciones traumáticas, para lo cual se

requiere hacer la educación menos formal y más flexible, de modo que permita tener una educación verdaderamente incluyente que, además, brinde alternativas de acogida e integración a través del reconocimiento y de vivencias de convivencia no discursivas.

El trabajo con los docentes y otros actores del proceso educativo es un elemento sustancial cuando se habla de la educación en emergencia. Es importante identificar a los maestros y a los demás actores del sistema educativo para, desde allí, adelantar prácticas que generen confianza y establecer los canales de comunicación básicos que permitan cumplir con los objetivos y las tareas propuestas mancomunadamente con la comunidad afectada. Otros agentes educativos pueden surgir de la misma comunidad, así como adultos cercanos a los niños y los adolescentes, que por su capacidad afectiva y voluntad de trabajar con ellos están en la posibilidad de ejercer roles de influencia y apoyo. Tal es el caso de algunos líderes adultos, de las madres comunitarias o cuidadoras, o de voluntarios de salud.

En la medida de lo posible, es importante incorporar a los padres de familia y a la comunidad en general en las actividades educativas. Puede ser organizando comités de educación que apoyen el trabajo de docentes y otros agentes comunitarios que desarrollan la labor educativa, o puede ser en aspectos logísticos, como asegurar instalaciones adecuadas para la recreación a través de programas de educación y comunitarios, o en la coordinación con las autoridades de educación, entre otros (Save the Children, 2007, pp. 17-23).

Los estándares mínimos que debe cumplir una educación en emergencia implican tener en cuenta los siguientes aspectos: primero, propiciar la participación de los miembros de la comunidad afectada en la valoración, la planificación, la implementación, el seguimiento y la evaluación del programa educativo; segundo, hacer un plan de trabajo efectivo que incluya los recursos con los que se cuentan –humanos, intelectuales, monetarios y materiales–, que existan en el interior de la comunidad, o que provengan del Estado, la comunidad internacional, las ONG o la sociedad civil.

También, es necesario hacer una valoración inicial de las necesidades y los recursos educativos para los diferentes niveles y tipos de educación, y para todos los lugares afectados por la emergencia, con la participación de los beneficiarios esenciales. Estas valoraciones deben contar con un especialista en educación o en protección de niños en el equipo de emergencia, a fin de obtener datos sobre necesidades y recursos para la educación y protección de los niños. Los organismos

deben designar recursos, capacitar al personal y desarrollar la capacidad organizacional para llevar a cabo estas actividades.

En situaciones de emergencia existen numerosos vacíos en el ámbito educativo, los cuales van desde la falta de acceso, calidad y coordinación de la respuesta en general hasta la exclusión de grupos específicos de la población; por ejemplo, aquellos adultos que no son escolarizados, pero que pueden tener en los procesos educativos y formativos un escenario que les brinde mejores posibilidades de superación frente a la adversidad. Otro vacío clave tiene que ver con la falta de financiamiento; tradicionalmente, la educación en situaciones de emergencia no ha sido considerada una prioridad de la acción humanitaria, sino más bien una actividad de desarrollo a largo plazo.

Lo anterior coloca al Estado y, por ende, al sistema educativo en una situación que los debe llevar a repensar su labor, para la cual la educación debe adaptar el sistema al estudiante, en lugar de esperar que el estudiante se adapte al sistema. Recordemos que cada alumno tiene sus propios constructos sociales y culturales, por lo que tiene derecho a una educación de buena calidad y adecuada a sus necesidades. De modo que es necesario incorporar a todas las personas afectadas, a fin de que la educación sea más acogedora y alentadora.

La Justicia transicional y los procesos de educación

El Estado colombiano, durante las dos últimas décadas, ha emprendido un proceso de desmovilización de los grupos armados ilegales; inició con los paramilitares y en la actualidad se está adelantando un proceso de negociación con la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y hay acercamientos de diálogo con la guerrilla del ELN (Ejército de Liberación Nacional). Para lograr estos cometidos, se creó una normatividad que pretende facilitar un escenario de justicia transicional que resulte atractivo para los actores del conflicto armado interno. El eje normativo central de este proceso se adelantó según la Ley 975 de 2005, conocida como Ley de Justicia y Paz, junto con las demás normas que se derivan del análisis jurisprudencial y su reglamentación.

En el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos, se complementan los marcos legales con la aprobación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011), en la cual se plantean las medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado, y la verdad, la justicia y la

reparación con garantía de no repetición se plantean como derechos esenciales de las víctimas (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2012).

En el caso colombiano, tiene especial connotación la Sentencia C-370 de 2006 proferida por la Corte Constitucional, en la que se manifiesta la necesidad de que en el proceso nacional se tengan en cuenta los pilares fundamentales de verdad, justicia y reparación integral a las víctimas, y se enfatiza en la búsqueda de la verdad como escenario fundamental para los procesos de justicia y reparación (Sentencia C-376 de 2006). Esto debido a que, en procesos anteriores de otros países, la transición o la superación del conflicto sacrificó fuertemente la verdad y, por ende, la justicia.

En este contexto, se comienza a hablar en Colombia sobre la justicia transicional, que en palabras de De Greiff (2009) consiste en el conjunto de medidas que se implementan para hacer frente al legado de los abusos masivos de derechos humanos, y que incluye, por lo general, el enjuiciamiento penal de los responsables, la búsqueda de la verdad, las reparaciones y varias formas de reformas institucionales. Se trata de un proceso que busca la transición de una sociedad que está superando un conflicto –basado en un régimen opresor o caracterizado por una situación de violencia generalizada– a la consolidación de un Estado de Derecho efectivo o de normalidad jurídica.

En el marco legal, el Congreso colombiano promulgó la Ley de Víctimas, la cual tiene por objeto establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas en un marco de justicia transicional, que posibiliten hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se les reconozca su condición de víctimas y se las dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales (Ley 1448 de 2011).

Al respecto, Cuervo, Bechara e Hinestroza (2007) indican que la justicia transicional es la justicia que permite el tránsito de una sociedad autoritaria a una sociedad democrática o a la finalización de un conflicto armado. Para ello, se establecen como principios fundamentales la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.

En el 2013, el equipo de investigación del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, en el marco de la Ley 975 de 2005, publicó un informe que recoge los últimos cincuenta años de violencia en Colombia; allí quedó claro que la degradación de la guerra ha afectado principalmente a la población civil, pues la ha constituido en objetivo militar de

los diferentes actores armados ilegales e incluso de algunos miembros del Estado Colombiano.

El informe señala que documentar la violencia desde la memoria, privilegiando las voces de las víctimas, ha permitido esclarecer hechos e identificar los motivos, los intereses y las intenciones de quienes ordenaron y perpetraron el horror; además, ha permitido ahondar en la comprensión de las experiencias de las víctimas y reconocer los daños y los impactos que estas han experimentado individual y colectivamente (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 25).

En consideración de los principios básicos de la justicia transicional, como son: el derecho a saber toda la verdad, la aplicación de justicia, la reparación a las víctimas y la búsqueda de no repetición de hechos similares, surge la necesidad de implementar una política pública que involucre directamente al sistema educativo en cada uno de estos procesos.

Nuevamente, retomemos las frases del informe *iBasta ya! Colombia, memorias de guerra y dignidad*: “Las víctimas mostraron indignación por el silencio y la indolencia de miles de compatriotas que desconocen o no quieren oír su sufrimiento, y que con ello ignoran también la vulnerabilidad y la precariedad de nuestra democracia. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 25). La elocuencia del clamor de las víctimas indica la necesidad de contar con medios para que sus realidades y sufrimientos no pasen al olvido y para que la sociedad colombiana sepa la verdad de los hechos, pues su desconocimiento no solo genera impunidad social, sino que también afectará auténticos procesos de reparación, de no repetición y, posiblemente, de reconciliación. La reparación implica que la democracia sea reconstruida, en especial en un país donde la guerra recae sobre las poblaciones empobrecidas, sobre los pueblos afrocolombianos e indígenas, y se ensaña contra los opositores y disidentes, afectando de manera particular a mujeres y niños (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 26).

Un contexto como el descrito requiere de una apuesta intencionada por parte de la escuela, en donde con proyectos transversales, cátedras específicas y proyectos integrales de largo aliento, se fomente en las aulas y se proyecte a la comunidad el conocimiento sobre toda la verdad de la guerra, en particular sobre los efectos que ha tenido en comunidades e individuos de la población civil. De esta manera, se podrá intercambiar el conocimiento de la verdad mediante los estrados judiciales por una verdad social, que es la que se requiere en estos casos.

A manera de ejemplo, podemos señalar cómo las cátedras creadas en Alemania a partir del holocausto, o las impartidas en los diversos países del cono

sur en América Latina relacionadas con la situación vivida durante las dictaduras militares, tuvieron como propósito dar a conocer la verdad de los hechos y, especialmente, mantener viva la memoria para la no repetición de situaciones atroces.

Los testimonios de niños, niñas, jóvenes y adultos mayores también reclamaron un lugar en los ejercicios de memoria. Los primeros dejaron ver a través de sus dibujos y palabras sus propias lecturas e interpretaciones de lo ocurrido; los jóvenes escarbaron en su infancia y hablaron de las marcas que hoy los mantienen en unos casos silenciados y en otros activos, creativos y beligerantes en la búsqueda de un país que les permita vivir de una manera distinta. Los adultos mayores mostraron su afán por contar su legado (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 26).

De modo que la escuela puede constituirse en un dispositivo esencial en la construcción y el sostenimiento de la memoria histórica. Recoger los testimonios de los actores vivos que se han visto perjudicados será importante para construir procesos de más largo aliento, como lo son la justicia, la reparación y especialmente la no repetición de los hechos. Así lo señala el informe en mención, cuando retoma las palabras de niños, jóvenes y adultos mayores: “La memoria no es para después de la guerra, pues ellos y ellas podrían ya no estar y los riesgos de olvido serían mayores. La memoria, según ellos, debía hacerse en medio de la guerra, para detenerla, denunciarla, reclamar, transformar y construir la paz” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 26).

La mirada de la víctima es el anuncio de que el sufrimiento es la condición de toda la verdad. Si la política quiere luchar contra el sufrimiento, debe tener en su catálogo de reivindicaciones, verdad, justicia y reparación. Que se esclarezcan los hechos para que no se repitan, que se haga justicia a las víctimas no solo castigando a los culpables sino guardando memoria de las injusticias cometidas. Y reparación, pero no económica, añadía, sino moral porque el dinero no abraza ni consuela. (Testimonio de Pilar Manjón, víctima española). (Mate, 2005, pp. 59-60)

Testimonios como los anteriores despiertan la atención de los gobiernos y de la sociedad en general, y exigen una institucionalidad educativa con capacidad creativa y con auténticas posturas políticas, para ahondar en el conocimiento de la

verdad, para pedir algo de justicia y, por supuesto, la reparación de las víctimas. Debido a esto, se requieren maestros que más allá de su preocupación por el desarrollo de los conocimientos disciplinares, propicien ambientes de aprendizaje sobre la realidad de la confrontación armada en Colombia y sus diversas consecuencias.

Un medio para mantener la memoria viva es la escuela. A este respecto, el pensador español Reyes Mate cuenta que en España se ha introducido como cátedra en primaria y secundaria “la educación del holocausto”, a partir del testimonio de Primo Levi. Madina, Mate, Mayorga, Rubio y Zamora (2008) indican lo siguiente, en referencia al trabajo de Primo Levi en España:

Levi se hace escritor por exigencia del testimonio. Entendió que su testimonio solo podría cristalizar en memoria colectiva si mediaba la escuela. Visitaba centros docentes, buscaba la comunicación con los jóvenes porque era consciente de que él y su generación pronto abandonarían este mundo y era necesario que nuevas generaciones tomaran el relevo, para que hubiera memoria de las injusticias pasadas y por tanto siguiera viva la exigencia de justicia. (p. 13)

En este mismo sentido, Bárcena (2001) llama la atención sobre la educación para la memoria, cuando señala que:

La apuesta por la memoria es, así, la lucha contra el poder que todo tiende a borrarlo, del olvido (...) De este modo el valor educativo de la memoria no reside en que nos traiga los recuerdos que ya perdimos de nosotros mismos, sino en el hecho de que nos permita acceder a un saber –el saber de la memoria– acerca de la experiencia vivida de los otros que no somos, un saber que podemos integrar dentro de nuestra propia conciencia bajo la forma de una ética. (pp. 56-57)

Las ideas anteriores se refuerzan cuando LaCapra (2009) hace un llamado a los intelectuales para que, a través de sus producciones académicas y sus interacciones sociales, generen escuelas de pensamiento que permitan tener viva la memoria del holocausto como dispositivo para no repetir acciones similares en el presente y en el futuro. En este mismo sentido, se encuentra el trabajo de Jelin y Lorenz (2004) y el de Jelin y Sempol (2006) con respecto a los desarrollos de la memoria en Argentina, Brasil y Uruguay, entre otros países del cono sur; y por supuesto, las inmemorables reflexiones de Benjamin (2007) sobre el holocausto europeo.

Entonces, la escuela tiene un papel fundamental en los procesos de transición: por una parte, se constituye en un escenario natural para el conocimiento de la verdad y, por lo tanto, para la recuperación de la memoria histórica; por otra, será allí donde se preparen las condiciones para que los sujetos y la sociedad generen prácticas más democráticas, y para que permitan, incluso, comprender por qué se sacrifica la justicia en estos procesos, con miras a crear escenarios donde las diferencias no se resuelvan a través del uso de la violencia, sino a partir del diálogo, el consenso y el disenso. Con ejercicios intencionados desde las instituciones y las prácticas de los docentes, se podrá contribuir a una apuesta del posconflicto armado.

Retos de una escuela en los procesos de posconflicto

Después de cincuenta años de confrontación armada entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC, tras intentos fallidos de negociación en los años ochenta y noventa, e incluso a comienzos del siglo XX, y luego de anunciarse la primera tregua unilateral –el 26 de mayo de 2013–, en la actualidad se adelanta la negociación entre el Gobierno Nacional y el grupo subversivo más antiguo de Colombia. Esta situación alerta a la sociedad colombiana y genera esperanzas sobre un posible fin del conflicto armado.

Son varios los puntos que ya se han discutido y aprobado en la agenda de negociación en La Habana (*El Universal*, mayo 17 de 2014):

1. La política de tierras; en la cual se discutieron aspectos relacionados con el acceso y uso de la tierra, la formalización de la propiedad, las posibilidades de establecer una frontera agrícola y de promover la protección de zonas de reserva. Se señala también la importancia de potenciar el desarrollo social basado en aspectos relacionados con la salud, la educación, la vivienda y la erradicación de la pobreza en el campo. Los estímulos a la producción agropecuaria, mediante la asistencia técnica, subsidios y créditos, tienen como propósito formalizar los sistemas productivos y las relaciones laborales en el campo colombiano.
2. Participación política; sin lugar a dudas, uno de los aspectos que ha generado mayores tensiones en la mesa de negociación, pero sobre todo en el interior

de la sociedad colombiana, puesto que no se asimila la posibilidad de que antiguos guerrilleros puedan acceder a cargos públicos de elección popular. Sin embargo, lo interesante en esta parte del acuerdo se relaciona con las políticas orientadas a garantizar y fortalecer las garantías y los derechos de la oposición política en Colombia. Entre los acuerdos, se encuentran las Circunscripciones Transitorias Especiales de Paz, cuyo alcance se orienta a promover la integración territorial y la inclusión política de las distintas zonas afectadas por el conflicto, para que durante un periodo de transición, estas poblaciones tengan una representación especial de sus intereses en los diferentes cuerpos colegiados. Por otra parte, es importante la creación de consejos de reconciliación, como mecanismos que permitan generar “una cultura de reconciliación, convivencia, tolerancia y no estigmatización”.

3. Uno de los temas más espioneros de la negociación lo constituye la situación del narcotráfico, las drogas ilícitas y el consumo; en este aspecto, se propone potenciar el Programa Nacional Integral de Sustitución de Cultivos de Uso Ilícito, para eliminar de manera definitiva y sostenible estos cultivos y la ilegalidad asociada a ellos en todo el territorio.
4. Actualmente, se adelantan las negociaciones sobre el tema de víctimas; sin lugar a dudas el más complejo, debido a las dinámicas que ha desarrollado la guerra en Colombia, pues como se mencionó, las afectaciones a civiles son las constantes que han orientado las acciones de los grupos armados tanto de orden ilegal como institucional. Esta situación indica que si los acuerdos no contemplan auténticos procesos de verdad y reparación, así se sacrifique la justicia; la posibilidad de una reconciliación y no repetición de hechos violentos será un escenario difícil de materializar en la realidad nacional.

Demandas a la escuela en el posconflicto

En un eventual proceso de negociación, será imprescindible pensar cuál será el horizonte del país en la posguerra, para lo cual se intentará hacer una aproximación a la comprensión sobre qué se entiende por posconflicto.

Cárdenas Rivera (2003) habla del posconflicto armado entendido como el periodo que inicia en el momento en que los diálogos de concertación y negociación

del conflicto armado interno adquieren un carácter de inalterabilidad, y finaliza cuando se llevan a cabo comicios sujetos a los distintos acuerdos y condiciones pactados en la negociación. Doyle y Sambanis (2001, citados en Ardon, 2008) consideran el grado de democratización en una sociedad que ha tenido la guerra como el parámetro para medir el éxito o el fracaso de un proceso de construcción de paz. Otros expertos mencionan indicadores que tienen que ver con la creación o reconstrucción de relaciones sociales armoniosas basadas en el consenso y no en la violencia, y con el reconocimiento de los actores armados de utilizar medios pacíficos para resolver los conflictos sociales.

Partamos de la base de que el posconflicto armado se caracteriza por la ausencia de violencia armada, por el fortalecimiento de los procesos democráticos y por el establecimiento de acciones que conduzcan a atacar las raíces de las confrontaciones. Para el caso colombiano, se requiere una real y efectiva decisión política que permita desarrollar acciones concretas en relación con los diferentes aspectos que han surgido de la mesa de negociación de La Habana, así como un papel fundamental del sistema educativo que aporte desde sus diferentes instancias las posibilidades de concretar procesos que permitan la consolidación de la paz, a fin de superar los efectos de la guerra.

Un escenario donde se termina produciendo la institucionalización de la violencia como solución a los problemas de la sociedad, mediante la degradación y la asimetría de las relaciones humanas en lo político, cultural, social y económico, con un importante déficit de democracia e institucionalización, aunado a la poca credibilidad de la ley y las instituciones del Estado, y a una fuerte disputa por los recursos, es uno que hace que la búsqueda de la paz sea vital en Colombia.

La formación en derechos humanos, un ejercicio necesario en el posconflicto

Lo anterior le otorga serios retos a la escuela en los procesos de superación de la violencia armada. Para esto, es importante acentuar los procesos de formación de derechos humanos y educación para la paz, en donde se pueda contribuir en la formación de seres humanos que puedan hacer efectivos esos derechos y eviten su vulneración. Formar en derechos humanos es dotar de recursos políticos, jurídicos, económicos, administrativos y humanos al colectivo social. También, se pretende que en el proceso de aprendizaje se construyan formas de comportamiento basadas

en reconocer los propios derechos y los de los demás. (República de Colombia, 2007 Versión actualizada 2012).

Estas apuestas pueden contribuir a la disminución de las violaciones de derechos humanos y a la creación de sociedades libres, justas, equitativas y pacíficas, donde se recree una cultura de respeto y tolerancia, en las que la solidaridad humana tenga expresión plena. El papel formador en la apropiación de los derechos humanos debe suponer un proyecto de vida que incite a vivir y a disfrutar los derechos, así como a fomentar procesos de opinión y de respuesta orientados a discernir ante cualquier tipo de violación.

El papel de la educación será fundamental para pensar los procesos de perdón, justicia alternativa, no repetición y superación de la guerra. Al constituirse en un escenario para la comprensión crítica del conflicto armado, la recuperación de la memoria y la garantía de no repetición, la escuela debe ser garante del reconocimiento de los derechos, especialmente para aquellos que no los han tenido, a partir de la capacidad de leer los conflictos como oportunidades de formación y transformación.

La escuela se debe reconocer como espacio de socialización, más allá de la transmisión de conocimientos; democratizar las relaciones de poder a partir de la creación de espacios y estrategias para la mediación de conflictos que generen relaciones de afecto, comunicación y confianza, le permitirá a la escuela promover estrategias pedagógicas de desarrollo de la autonomía a partir de procesos de democratización.

Perspectivas para la formación

El énfasis en el valor de la vida humana y la dignidad de todas las personas debe constituirse en un principio formador del sistema educativo, a través de la generación de prácticas conducentes a generar una cultura de la no-violencia fundamentada en la paz y la solidaridad. Esta situación debe ser reforzada con acciones que hagan posible la contribución al compromiso de la búsqueda de la verdad social frente al conflicto, y la sensibilización sobre el valor de la justicia y el rechazo al odio, la venganza, y en lo posible, que pueda combatir el miedo, la desconfianza y el autoritarismo.

Reconocer la diferencia como escenario para la construcción de una sociedad pluralista en paz será otra tarea que deben adelantar las apuestas formativas; esto

permitirá que se pueda reconocer en el otro un sujeto con plenos derechos, incluso si ha sido, en otros tiempos, un actor de la guerra. Reconstruir las escuelas tendrá efectos favorables de carácter psicológico y sociológico en la población, y brindará una lectura de retorno a la normalidad tras el conflicto armado.

Formación para el desarrollo rural

Como hemos señalado, la guerra en Colombia ha afectado principalmente a las zonas rurales, que han sido escenarios de las confrontaciones, epicentros de situaciones de desplazamiento y proveedores de actores armados para los diferentes ejércitos. Entonces, no se puede pretender una salida a la guerra si no se piensa en la ruralidad colombiana. En este sentido, la educación debe elaborar apuestas claras que fomenten la reconstrucción del tejido social, económico y político de aquellos que habitan el campo colombiano.

Abordar el tema de lo rural desde la escuela implica establecer cuáles son las necesidades de formación que se tienen en los diferentes contextos, las potencialidades que tienen sus territorios en materia de recursos, la biodiversidad y la producción agropecuaria, entre otros. Así mismo, demanda la realización de un diagnóstico sobre sus requerimientos en aspectos macros relacionados con las condiciones de infraestructura y viabilidad material de las acciones que se propongan.

Por lo tanto, la educación debe propender a la generación de proyectos colectivos, en los que a partir de la interrelación entre política, academia y comunidades, se pueda contribuir a la creación de proyectos sostenibles y sustentables, tanto para los sujetos como para las comunidades. También, se debe aportar a los procesos de gestión para la asignación de recursos económicos y profesionales que acompañen los procesos formativos directamente en las regiones.

Es importante que el sistema educativo se constituya en un eje articulador, que genere las condiciones y el acompañamiento para la creación de redes educativas que articulen en el territorio todas las modalidades de formación. La descentralización, el fortalecimiento y la autonomía de las instituciones educativas son elementos centrales para un proceso de formación en el posconflicto.

Como lo señala la ONG Save the Children (2007), sin desconocer la importancia que tiene la educación secundaria y técnica, que proporciona los cuadros y los técnicos que requiere el desarrollo, la prioridad debe centrarse en la formación primaria y profesional. La primera tiene el fin de vencer los niveles de analfabetismo,

y la segunda apoya la rehabilitación posbélica, porque cuenta con los expertos para reconstruir infraestructuras y con los procesos de rehabilitación de los sujetos y las comunidades, y porque afianza la reinserción económica de los reinsertados y desmovilizados.

Sin embargo, lograr estas tareas exige una escuela que no se limite simplemente a transmitir conocimientos; debe pensarse en escenarios de trabajo con comunidades, de interacción e intervención permanente, en los que, hombro a hombro con las comunidades, se construyan propuestas de agenciamiento que permitan leer los contextos y recomendar desde allí alternativas a la solución real y efectiva de sus problemas. En otras palabras, la escuela pensada desde lo urbano no puede ser la gestora de los procesos de transformación en lo rural, ella tiene que retomar su papel protagónico en las regiones a partir de sus propias necesidades.

El fortalecimiento de las comunidades locales

El trabajo de Jares (1999) indica que ante las situaciones de violencia y adversidad queda la esperanza de los sujetos; esperanza como necesidad vital; es el pan de la vida; pertenece al escenario de la naturaleza humana; es el sueño de tiempos mejores; se construye y modela desde cada contexto social. Es la esperanza de un mejor vivir, pues sin ella no hay un proyecto de educación para la transformación.

En esta perspectiva, la red escolar se constituye en un escenario idóneo para difundir la información y efectuar campañas de diferentes tipos: sanitarias, nutricionales, de acciones de reconciliación y perdón, y capacitaciones en diversas actividades para la vida. La educación es un mecanismo para reforzar a las comunidades locales, ya que puede contribuir a aumentar las posibilidades económicas y sociales, como también a promover el reconocimiento de sectores poblacionales históricamente vulnerados, como minorías étnicas, mujeres, jóvenes, adultos mayores, comunidad LGBTI, entre otros.

Lo anterior indica que la escuela del posconflicto será aquella que logre interactuar con los diferentes actores de la comunidad educativa, y debe recuperar su papel histórico de ser gestora de transformaciones en el ámbito de lo social, lo político e incluso lo económico, en los lugares donde tiene presencia. Una escuela ajena a las realidades y especificidades de su comunidad será poco lo que aporte a una construcción de paz, en territorios que han sido golpeados por la violencia armada.

Las acciones del Estado frente a la escuela en el posconflicto

Los anteriores retos del sistema educativo pueden verse con opciones reales de ejecución, siempre y cuando se cuente con los recursos y la decisión política del Gobierno para materializar acciones que puedan contribuir a su realización. Al respecto, se plantea que en los procesos de rehabilitación son diversos los ejes de actuación del sector educativo. Piris (2000, p. 67) plantea tres ejes de acción: formación de personal docente, capacidad institucional y capacidad para el trabajo en las redes educativas; reconstrucción de infraestructuras; y expansión de la red educativa a fin de integrar a los niños reinsertados y a otros sujetos no escolarizados.

En cuanto a la formación del personal docente, a estos se les deben brindar las herramientas para trabajar con niños adolescentes, jóvenes y adultos afectados por la guerra (desplazados, traumatizados, excombatientes, entre otros). La creación de capacidad institucional para planificar y gestionar el sistema educativo debe estar a cargo de expertos que conozcan la lógica de la guerra y comprendan los retos del posconflicto bélico, para la preparación, el diseño y la ejecución de programas de enseñanza en los diferentes niveles educativos.

Con respecto a la capacidad de generar conciencia e implicar participativamente a las comunidades en el reconocimiento y apoyo a las redes educativas, el analista colombiano Luis Jorge Garay (1999), al referirse a los retos que tiene la sociedad colombiana en la requerida transición, menciona que:

Resulta indispensable revalorar el reconocimiento moral del individuo y el deber de la civilidad –de la responsabilidad del individuo consigo mismo y con los otros en pie de igualdad– para progresar hacia la configuración de una ciudadanía deliberante, autorreflexiva y autotransformadora. (p. 59)

Entonces, la educación en Colombia tiene un reto central relacionado con la capacidad de generar procesos formativos en el afianzamiento de una ciudadanía real, que trascienda la relación de ciudadano-Estado y trascienda sus prácticas cotidianas en relación con la corresponsabilidad social. Allí, la interiorización y la vivencia de los derechos humanos, la exigencia y el cumplimiento de la ley bajo condiciones de igualdad, la preponderancia por el bien común a partir de la legitimación societal de lo público (Garay, 1999), se constituyen en apuestas de formación por parte del sistema educativo colombiano.

En el ámbito de la educación para la paz, el pensador español Xesús Jares (1999) plantea algunos retos de la educación en los procesos de consolidación de la paz en sociedades que han vivido conflictos armados; expone el desarrollo histórico, la estructura pedagógica y la puesta en acción de una verdadera educación para la paz diseñada para el aula. Las diversas estrategias propuestas por el autor, como los juegos de cooperación, los planes de trabajo o los estudios de caso, deben ser estrategias utilizadas por los maestros para conducir los pensamientos de los alumnos a una educación para la paz y crear el cambio social.

El concepto de conflicto como necesidad de los seres humanos para recrear situaciones que lleven al debate y al cambio social es necesario en una sociedad como la colombiana, en la cual la intolerancia es una de las principales causas de violencia. Se entiende la educación para la paz como un proceso educativo dinámico, fundamentado en el concepto positivo de paz y en la perspectiva creativa del conflicto.

Por eso, hay que educar para la vida. Los individuos no se juegan su futuro en los conocimientos ni en las destrezas técnicas, sino en los comportamientos. La ciencia y la técnica son nada sin la ética y la moral. La persona necesita encontrar el sentido de lo que vive, la finalidad de lo que pasa en su interior y a su alrededor. Necesita razones o argumentos para actuar en cualquier situación. Descubrir todo esto equivale a descubrir la vida. Enseñar a discernir el sentido de las acciones es educar para la vida. En la medida en que la escuela lo consiga, ayudará a los estudiantes a construir su propia felicidad y a afrontar asertivamente los problemas (Jares, 1999).

A manera de conclusión

Pensar el papel de la escuela en contextos de conflicto y posconflicto armado no es tarea sencilla, sobre todo en un país donde la educación ha sido una de las cenicientas de la política social y en donde sus principios están orientados al eficientismo que nos proponen las políticas de calidad y las formas como se evalúa la labor educativa en Colombia.

Nuestro país, pese a estar viviendo todavía uno de los conflictos internos armados más largos del mundo en la historia reciente, no ha contado con una política pública que permita acciones concretas en educación en emergencia por razones de la guerra; situación que ha generado unos costos sociales elevados, relacionados

con la ruptura del tejido social. Posiblemente, si se pensara en la importancia de la educación en estos procesos desde el actuar político, no tendríamos tantos jóvenes en la guerra y sus expectativas estarían más allá de empuñar un arma en alguno de los frentes armados del conflicto.

Por consiguiente y con la esperanza de lograr materializar un acuerdo de desarme en Colombia, los retos del sistema educativo y de la escuela en los procesos de posconflicto son fundamentales: por una parte, serán los encargados de desarrollar procesos formativos en los que la guerra no se siga viendo como un asunto de otros, o como una película de buenos y bandidos, sino como una realidad que afecta a todos los sectores de la sociedad; de ahí la necesidad de trabajar intencionadamente en temas y problemas como la construcción social de la verdad del conflicto, la reconstrucción de la memoria, las afectaciones a la justicia en procesos de negociación, etc.

Pero la tarea no puede quedar allí. Necesitamos un sistema educativo que interactúe en las regiones a partir de sus realidades correspondientes, que supere su objetivo de ser transmisora de conocimientos y genere trabajo junto a las comunidades desde sus propios contextos y necesidades. La política educativa de escritorio poco aportará si no se hace un esfuerzo por hacer lecturas de contexto y un trabajo mancomunado en los territorios. Lo anterior permitirá que se piensen propuestas formativas que vayan desde procesos de alfabetización, hasta de profesionalización, pero a partir de las demandas de las comunidades y no desde las ofertas descontextualizadas que hacen las instituciones educativas.

Otro reto central será desarrollar procesos de radicalización de la democracia y de garantía de los derechos humanos. Romper con el peso cultural del patriarcado, el autoritarismo y la solución de las diferencias por medio del uso desmedido de la violencia, serán tareas que deban pasar por los diferentes escenarios formativos del sistema educativo. De manera que se requieren maestros comprometidos con prácticas docentes consistentes y consecuentes en derechos humanos y profundización de la democracia. Una apuesta decidida de la escuela colombiana que involucre a todos sus actores puede constituirse en una punta de lanza en la superación de la violencia armada y la construcción de una sociedad del posconflicto armado y de la paz.

Referencias Bibliográficas

- Ardon, P. (2008). *La paz y los conflictos en Centroamérica*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Oxfam-Cideca.
- Azpuru, D. (2007). Marco teórico y metodológico. En: Azpuru, D., Blanco, L., Córdova Macías, R., Loya Marín, N., Ramos, C. G. & Zapata, A. (2007). *Construyendo la democracia en sociedades posconflicto. Un enfoque comparado entre Guatemala y El Salvador* (pp. 1-52). Ciudad de Guatemala, Guatemala: F&G Editores.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona, España: Anthropos/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Benjamin, W. (2007). *Concepto de filosofía de la historia* (H. A. Murena y D. J. Vogelmann, trads.). Buenos Aires, Argentina: Terramar Ediciones.
- Cárdenas Rivera, M. E. (ed.). (2003). *La construcción del posconflicto en Colombia: enfoques desde la popularidad*. Bogotá, Colombia: Fescol/Cerec.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Colombia. Congreso de la República. Ley 1448 de Víctimas y Restitución de Tierras (10 junio 2011).
- Congreso de la República. (2012). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-376, Demanda de inconstitucionalidad Ley de Justicia y Paz (2006).
- Cuervo, J. I., Bechara, E. & Hineostroza, V. (2007). *Justicia transicional: modelos y experiencias internacionales a propósito de la Ley de Justicia y Paz*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- De Greiff, Pablo. (2009). Una concepción normativa de la justicia transicional. En: Rangel, A. (ed.). *Justicia y paz. ¿Cuál es el precio que debemos pagar?* Bogotá, Colombia: Intermedio.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Editorial. Estos son los acuerdos tras 18 meses de negociación en La Habana. [Editorial]. (17 de mayo de 2014). *El Universal*.
- Garay, L. J. (1999). *Construcción de una nueva sociedad*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Hobsbawn E. (2007). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Barcelona, España: Crítica
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, España: Editorial Popular.

- Jelin, E. & Lorenz, F. G. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Jelin, E. & Sempol, D. (2006). *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Teoría y práctica. Barcelona, España: Paidós.
- LaCapra, D. (2009). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Madina, E., Mate, R. Mayorga, J., Rubio, M. & Zamora, J. A. (2008). El perdón, virtud política. En torno a Primo Levi. Barcelona, España: Anthropos.
- Mate, R. (2005). *A contraluz de las ideas políticamente correctas*. Barcelona, España: Anthropos.
- Piris, A. (2000). Las bases de la rehabilitación posbélica. En: Osorio, T. & Aguirre, M. (eds.). *Después de la Guerra*. Barcelona, España: Centro de Investigaciones para la Paz (CIP).
- Save the Children. (2007). *Acciones por los Derechos de la Niñez en Situaciones de Emergencias*. Estocolmo, Suecia: Coordinación Regional para Emergencias (CRE) de la Alianza Save the Children en América del Sur.
- Turbay, Catalina. (2000). *El derecho a la educación: Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. Bogotá, Colombia: Fundación Antonio Restrepo Barco/Unicef - Oficina Nacional de Colombia.
- Unicef - Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (2008). *Derechos de la niñez en emergencias y desastres. Compromiso de todos*. Ciudad de Panamá, Panamá: Centro Regional de Información sobre Desastres para América Latina y el Caribe - CRID.