

JUSTICIA TRANSICIONAL Y EDUCACIÓN EN COLOMBIA: VOCES DE LA JUVENTUD



Reporte

OCTUBRE DE 2024



Teachers College
COLUMBIA UNIVERSITY



Fundación
Memoria y
Ciudadanía

© Octubre de 2024 Teachers College, Columbia University

Citación sugerida: Russell, S. Garnett, Paula Mantilla-Blanco, Daniela Romero-Amaya, Sara Pan-Algarra, Ángela Sánchez Rojas, Victoria Jones, Leonardo Arévalo Rojas, Paola Abril, Tatiana Cordero Romero, Juan Camilo Aljuri Pimiento, y Carolina Valencia. 2024. Justicia Transicional y Educación en Colombia: Voces de la Juventud. New York: Teachers College, Columbia University.
<https://doi.org/10.7916/qddv-t818>

Siglas

CAC	Conflicto Armado Colombiano
CdP	Cátedra de Paz
CEV	Comisión de la Verdad
JEP	Jurisdicción Especial para la Paz
JT	Justicia Transicional
MEN	Ministerio de Educación Nacional
SIVJRNR	Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición
UBPD	Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas

TABLA DE CONTENIDO

Resumen Ejecutivo	5
Parte I: Introducción y Descripción General	8
Resumen del Proyecto de Investigación	8
Métodos de Investigación	9
Educación, Juventud y Justicia Transicional	9
El Caso Colombiano	11
Contribución y Estructura del Informe	15
Parte II: Hallazgos	16
1. Perfil Demográfico	17
2. Conocimiento	19
2.1. ¿Qué tanto conocen los estudiantes sobre el conflicto armado?	19
2.2. ¿Cómo definen paz los estudiantes?	22
2.3. ¿Cómo definen justicia los estudiantes?	24
2.4. ¿Qué tanto conocen los estudiantes sobre las instituciones de JT?	25
3. Actitudes	26
3.1. Actitudes frente a la Construcción de Paz	27
3.2. Actitudes frente a la Reconciliación y Justicia Transicional	29
3.3. Confianza	32
4. Acciones	34
4.1. Importancia de Aprender acerca del CAC	34
4.2. ¿Qué están haciendo los colegios y docentes?	37
4.3. Participación Cívica en el Futuro	39
En resumen	42
Parte III: Recomendaciones	43
Nivel Escolar	44
Nivel Nacional y Regional: Gobiernos y Políticas	47
Nivel Global	48
Agradecimientos	50
Referencias	51

RESUMEN EJECUTIVO

La educación puede desempeñar un papel esencial en la reconciliación, la construcción de paz y la justicia transicional (JT). Para comprender cómo los colegios, estudiantes y docentes están abordando temáticas relacionadas con la justicia, la paz y la violencia en Colombia, este estudio se enfoca en las voces de jóvenes estudiantes de colegios en Bogotá/Cundinamarca, Antioquia y Norte de Santander. Capturando sus experiencias y opiniones presentamos la perspectiva juvenil a través de un análisis de datos cualitativos y cuantitativos recopilados en 12 instituciones educativas durante el año académico 2022. Realizamos una encuesta no aleatoria con 1790 estudiantes (grados 9 a 11). Posteriormente, realizamos entrevistas con 191 estudiantes, 31 docentes y 17 directivos docentes¹.

Este informe explora las siguientes preguntas: *¿Hasta qué punto se han implementado nociones de JT en las instituciones educativas de áreas urbanas y rurales en diversas regiones de Colombia? ¿Cómo entienden y se relacionan los estudiantes y docentes con los conceptos de la JT y la construcción de paz?* Consideramos que la relación entre educación y JT es **compleja y multifacética**, pues los estudiantes no sólo aprenden sobre los conceptos

de la JT, sino que también la educación y los colegios promueven los ideales de la JT.

Este informe se estructura en tres partes. Primero, proporcionamos una visión general de la metodología de investigación, los aspectos clave del contexto colombiano y la literatura relevante sobre juventud, educación y justicia transicional. Luego, presentamos hallazgos clave basados en el **conocimiento, las actitudes y las acciones** de los estudiantes como tres dimensiones distintas de su relación con el conflicto y la construcción de paz. Concluimos con recomendaciones de políticas para los colegios y las entidades gubernamentales.

Destacamos nuestros hallazgos clave en torno al conocimiento, las actitudes y las acciones:

Conocimiento

- **Aproximadamente la mitad de los estudiantes informaron saber poco o nada sobre el conflicto armado colombiano (CAC).** El 51,1% reconoció saber poco o nada sobre el CAC, mientras que el 48,1% respondió saber algo o mucho sobre el tema.

¹ Este estudio reconoce el lenguaje inclusivo en términos de género. Sin embargo, por efectos de brevedad, de ahora en adelante se utilizarán los términos “los docentes”, “los maestros” o “los estudiantes”, etc. para referirse al plural del sustantivo correspondiente.

- **En general, los estudiantes no estaban familiarizados con las instituciones de JT.** La gran mayoría de los estudiantes no estaban familiarizados con las tres principales instituciones de JT o las habían oído mencionar, pero no sabían qué hacían: 87,6% para la Comisión de la Verdad (CEV); 78% para la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP); y 63,6% para la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD).
- **Los colegios juegan un papel importante en la educación sobre el CAC, la construcción de paz y la JT.** La mayoría (73,7%) mencionó los colegios como una fuente donde aprenden sobre el CAC. Otras fuentes relevantes incluyeron internet (59,3%), medios de comunicación (59,6%), familia (55,6%), redes sociales (43,8%) y televisión (31,9%).
- **A pesar de la falta de conocimiento formal de los estudiantes sobre la JT, la mayoría apoyó los principios subyacentes de la JT.** Por ejemplo, los estudiantes expresaron su apoyo a medidas como la reparación a las víctimas (82,4%), la búsqueda de la verdad (86,8%) y la creación de instituciones de justicia transicional (81,7%), entre otras. Sin embargo, hubo mayor desacuerdo con respecto a las medidas de JT relacionadas con la justicia no punitiva (sólo el 24,5% apoyó la búsqueda de alternativas a la cárcel).
- **Confianza en los docentes.** La mayoría de los estudiantes (62,4%) expresaron que confían en sus docentes, un porcentaje alto en comparación con otros actores e instituciones.

Actitudes

- **Los estudiantes ven la construcción de paz como un proceso estructural y multidimensional.** Los estudiantes estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que proporcionar educación de calidad (89,3%), oportunidades de trabajo (89,3%), reducir la desigualdad (86,0%), acabar con la corrupción (95,2%) y dialogar con grupos armados (85,5%), serían necesarios para la construcción de paz.
- **Discusión de temas en los colegios.** La mayoría (71,7%) informó que actualmente discuten en los colegios temas relacionados con el CAC, la paz y la JT al menos una vez al mes, y que consideran importante esta discusión.
- **Los estudiantes se ven a sí mismos como actores cívicos.** La mayoría dijo que votaría (81,7%) o participaría en protestas pacíficas (53,8%). Sin embargo, la mayoría informó que no era probable que se unieran a una causa social o política (57,6%) y que no era probable que contactaran a un funcionario público (69,8%).

Concluimos el informe con recomendaciones de políticas. En resumen, es crucial:

- **Fomentar la participación estudiantil.** Desarrollar la agencia de los estudiantes e involucrarlos en iniciativas de construcción de paz y en procesos de toma de decisiones relevantes dentro de los colegios. También es importante difundir el conocimiento sobre iniciativas de participación juvenil más allá de las aulas, como el Consejo de Juventudes.
- **Desarrollar habilidades para la paz y la justicia.** Ofrecer programas de capacitación para docentes y directivos en paz, justicia, justicia transicional y en habilidades para el apoyo socioemocional de los estudiantes.
- **Integrar lecciones sobre paz, JT y el CAC en el currículo.** Esto ayudará a los estudiantes a comprender el contexto histórico y sociopolítico del conflicto, así como la importancia de la JT en Colombia.
- **Promover y fortalecer programas en asociación con organizaciones para proporcionar recursos pedagógicos adicionales,** por ejemplo, colaborando con museos de memoria locales y nacionales.
- **Documentar y compartir mejores prácticas sobre educación en paz, JT, memoria y el CAC en todas las regiones y colegios.** Destacar ejemplos positivos de actividades para inspirar a otras escuelas a adoptar prácticas similares.
- **Facilitar el diálogo global sobre los esfuerzos para promover la reconciliación y la paz.** Compartir mejores prácticas en las escuelas con otras regiones y países a través de redes nacionales y globales en múltiples idiomas.

PARTE I: INTRODUCCIÓN Y DESCRIPCIÓN GENERAL

Resumen del Proyecto de Investigación

En países afectados por conflictos violentos, los sistemas educativos desempeñan un papel importante en la promoción de la reconciliación y la construcción de paz a largo plazo. En particular, los sistemas educativos son cruciales para transformar la injusticia y la desigualdad entre diferentes grupos sociales. En Colombia, donde el conflicto armado se ha extendido por más de seis décadas, los colegios juegan un papel fundamental en la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes para el compromiso cívico. La educación es esencial para comprender el pasado disputado, responder a un legado de violaciones de derechos humanos y promover la reconciliación.

Este estudio de investigación, titulado “Educación para la Justicia Transicional, la Reconciliación y la Construcción de Paz en Colombia”, tuvo como objetivo explorar cómo los estudiantes, docentes y directivos docentes entienden los conceptos de conflicto, paz y justicia transicional (JT). Como parte de este proyecto, buscamos investigar no sólo lo que los colegios ya están enseñando sobre JT y paz, sino también las actividades en curso relacionadas con la promoción de estos dos propósitos. Específicamente, nuestro objetivo fue analizar la relación entre la JT y la construcción de paz desde la perspectiva de estudiantes, docentes y directivos, y en qué medida las instituciones e iniciativas más amplias de JT en Colombia se están implementando a nivel escolar. El estudio buscó responder las siguientes preguntas: *¿En qué medida se implementan las nociones de JT en las instituciones educativas de áreas urbanas y rurales en diversas regiones de Colombia? ¿Cómo entienden y se relacionan los estudiantes y docentes con conceptos de la JT y la construcción de paz?*

En este informe, nos centramos en el papel crucial de los jóvenes en la promoción de la paz y la JT en medio del conflicto en curso en Colombia. Resaltamos las voces de los estudiantes, cuya perspectiva generalmente no se tiene en cuenta en los informes de políticas públicas tomadas a nivel local y nacional. Nos centramos en el sector educativo a la luz de su importancia en la transformación social más amplia y el proceso de JT. De esta manera, vemos a las escuelas y a los estudiantes no como

receptores pasivos de las políticas públicas más amplias sobre estos temas, sino como actores importantes en la construcción de paz y justicia.

Métodos de Investigación

Llevamos a cabo un estudio de investigación secuencial con un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) en 12 colegios durante el año académico 2022. Incluimos tanto colegios públicos como privados en áreas urbanas y rurales en tres diferentes regiones de Colombia: **Bogotá/Cundinamarca, Antioquia y Norte de Santander**. Primero, realizamos una encuesta censal no aleatoria con 1790 estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo, en la cual les hicimos preguntas sobre el conflicto armado colombiano, la construcción de paz, la JT, el compromiso cívico y las prácticas escolares. Tras la encuesta, realizamos entrevistas con un grupo diverso de 191 estudiantes para incluir variación por escuela, región, género y grado de los participantes. Además de entrevistar a estudiantes, también realizamos entrevistas con 31 docentes y 17 miembros del personal escolar, incluidos directores, coordinadores y orientadores. Para complementar los datos de la encuesta y las entrevistas, el equipo de investigación llevó a cabo más de 150 horas de observaciones en clases de ciencias sociales y en actividades escolares relacionadas al proyecto.

Educación, Juventud y Justicia Transicional

La justicia transicional (JT) ha surgido como una institución global en las últimas décadas (Teitel, 2003). La JT se refiere a mecanismos legales, así como a procesos políticos, sociales y culturales destinados a abordar un legado de violaciones masivas de derechos humanos (Minow, 1998). Los objetivos de la JT son reconocer a las víctimas, desarrollar la confianza cívica a mediano plazo, fomentar la reconciliación y fortalecer la democracia a largo plazo (De Greiff, 2012). Ejemplos de procesos de JT incluyen juicios y tribunales internacionales y nacionales, comisiones de la verdad y sitios de memoria en Ruanda, Chile, Sudáfrica, la antigua Yugoslavia, Guatemala y Perú, entre otros. El proceso de transición también tiene como propósito apoyar los esfuerzos de construcción de paz (Laplante, 2008).

Los sistemas educativos desempeñan un papel importante en la promoción de la JT y la construcción de paz en un sentido más amplio (Bellino et al., 2017; Cole, 2007; Davies, 2017; Ramírez-Barat & Schulze, 2018). Los sistemas educativos sirven para fomentar la reconciliación y nuevos valores cívicos, así como para construir una identidad nacional unificada después de un conflicto violento (Minow, 2002; Russell, 2020). Diferentes aspectos de la educación, que van desde los planes de estudio hasta la pedagogía, contribuyen al proceso de construcción de paz.

Consideramos a los colegios no sólo como espacios importantes para aprender sobre los conceptos relacionados con la JT, sino también como lugares de transformación social y compromiso cívico. La manera en que el pasado violento es recordado, silenciado u omitido es un tema controvertido que enseña a las nuevas generaciones cómo la sociedad ha decidido lidiar con su pasado difícil, lo cual tiene implicaciones para el fortalecimiento de la democracia y la protección de los derechos humanos (Ramírez-Barat & Schulze, 2018).

La juventud desempeña un papel crucial en la promoción de la paz y la JT. Los niños, niñas y adolescentes son actores clave en los procesos de JT. Sus testimonios y puntos de vista sobre el conflicto pueden informar el trabajo de las instituciones de JT, las organizaciones de la sociedad civil y las agencias de protección infantil que buscan defender los derechos de los jóvenes ciudadanos, así como su bienestar físico, socioemocional y su seguridad (Ramírez-Barat, 2012). Estudios recientes han enfatizado la perspectiva a menudo marginada pero crítica de los jóvenes en el proceso de construcción de paz (Berents & McEvoy-Levy, 2015; Berents & Mollica, 2020). Desde 2015, las Naciones Unidas han reconocido la importancia del papel de la juventud como participantes activos en la construcción de paz mediante la aprobación de la Resolución del Consejo de Seguridad de la ONU sobre Juventud, Paz y Seguridad (Berents & Mollica, 2020). De igual forma, los jóvenes también tienen el potencial de desempeñar un papel importante en los procesos de JT, pero frecuentemente son ignorados y retratados como receptores pasivos en lugar de reconocerse como actores activos y comprometidos (Parrin et al., 2022). En nuestro estudio, buscamos resaltar las voces de los estudiantes para destacar sus experiencias y perspectivas sobre la JT a través de un enfoque centrado en la juventud.



Vemos la relación entre la educación y la JT como compleja y multifacética, donde los estudiantes no sólo aprenden sobre el contenido de la JT, sino también donde la educación y las escuelas funcionan para promover ideales relacionados con la JT. Proponemos el Marco CPS [Como, Para, Sobre] para comprender la relación entre la educación y la JT, que examina la educación como, para y sobre la JT (Russell et al., en prensa). Primero, la educación como JT —o educación como modalidad de JT— incluye las formas en que las políticas educativas sirven como una forma de JT. Por ejemplo, a través de mandatos para establecer escuelas, capacitar a docentes, o crear becas para regiones afectadas por el conflicto o cambios en el contenido del currículo escolar. Segundo, la educación para JT —o educación con el propósito de la JT— incluye el uso de la educación para fomentar resultados relacionados con la JT, como la reconciliación, la paz o la transformación social. Tercero, la educación sobre JT se refiere a la enseñanza de contenidos específicos relacionados con ideas o instituciones de transición, como una comisión de la verdad o un tribunal especial.

EL CASO COLOMBIANO

Después de más de seis décadas de conflicto armado interno que involucró a numerosos grupos guerrilleros, organizaciones paramilitares y fuerzas oficiales, y más de una docena de intentos de negociación de paz con diferentes grupos armados (Pizarro, 2017), el Gobierno de Colombia firmó un acuerdo de paz en noviembre de 2016 con el grupo guerrillero más antiguo, las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia). El Acuerdo se centró en garantizar los derechos de aquellos identificados como víctimas del conflicto armado (Krystalli, 2024; Acuerdo Final, 2016). Las negociaciones giraron en torno a cinco puntos, incluyendo la reforma rural integral, la participación política, el fin del conflicto, la solución al problema de las drogas ilícitas, las víctimas y la verificación de la implementación.

El Acuerdo de Paz estableció un sistema de justicia transicional: el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR). El sistema incluye tres instituciones que iniciaron labores en 2017: la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), una entidad creada para juzgar los crímenes cometidos durante el conflicto armado; la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, de Convivencia y la No Repetición (CEV), un organismo extrajudicial enfocado en encontrar las principales causas del conflicto armado;



y la Unidad de Búsqueda para Personas dadas por Desaparecidas (UBPD), una organización centrada en encontrar a las víctimas de desapariciones forzadas. Específicamente, las instituciones de JT tienen un mandato de 15 a 20 años para abordar los actos cometidos antes del 31 de diciembre de 2016 (el día en que todos los miembros del grupo armado se desmovilizaron). El Acuerdo de Paz trajo un conjunto diverso de reformas constitucionales, legislativas e institucionales transicionales con el objetivo de contribuir a la consecución de la paz y enfrentar los abusos pasados cometidos durante el conflicto armado. El Acuerdo reformuló la paz no sólo como el cese de hostilidades, sino como un proceso integral destinado a abordar las causas profundas que han perpetuado el conflicto (Piccone, 2019).

Una de las características notables del sistema de justicia transicional colombiano es que cada una de estas instituciones ha interpretado los principios de la justicia transicional para desarrollar distintas estrategias pedagógicas destinadas a fomentar la reconciliación y el cambio social. Además de crear materiales pedagógicos, las instituciones de justicia transicional han llevado a cabo actividades educativas, talleres, seminarios web, eventos escolares y programas de formación docente para fortalecer la comprensión ciudadana del trabajo y los resultados de los mecanismos y procesos de justicia transicional. Adicionalmente, estas instituciones han buscado abordar y prevenir la recurrencia de violaciones masivas de derechos humanos². Para contribuir a la construcción de paz y la reconciliación, la JEP, la CEV y la UBPD han estado implementando iniciativas educativas en comunidades escolares desde 2022. Por ejemplo, la CEV creó un ecosistema de materiales pedagógicos para ser utilizados por las comunidades escolares y la sociedad como parte de sus recomendaciones de política³.

² Algunos ejemplos son “La Escuela Abraza la Verdad” (CEV); “Justa-mente: aprendiendo de Justicia y Reparación” (JEP); “Círculo de Saberes Creativos” (UBPD).

³ Aplicar estas recomendaciones es particularmente relevante, considerando la magnitud con la que el conflicto armado ha impactado el sector de la educación formal. En su Informe Final, la CEV identificó más de ochocientos casos entre 1986 y 2021 en los que las escuelas, los estudiantes, los docentes y el personal fueron afectados negativamente por el conflicto. Según sus hallazgos, las escuelas fueron con frecuencia sitios de reclutamiento forzado y ataques, y sirvieron como refugios nocturnos para varios grupos armados. La presencia de guerrillas, paramilitares y fuerzas del Estado representó amenazas a la vida, la integridad y el derecho a la educación de niños y adolescentes durante muchos años.

<https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia>

Además, la institución planificó un conjunto de campañas educativas de un día sobre justicia transicional con organizaciones de la sociedad civil. La estrategia “La Escuela Abraza la Verdad” promovió conversaciones sobre verdad, justicia, reparación y no repetición, así como pedagogías para enseñar sobre estos temas en clase. De manera similar, en 2022, el organismo judicial penal de la justicia transicional, JEP, en asociación con la organización no gubernamental Educapaz⁴, estructuró el programa educativo “Justa-mente: Aprendiendo de Justicia y Reparación”, que se enfoca en proporcionar una herramienta educativa para profesores de secundaria en Colombia⁵.

Cabe destacar que estas iniciativas educativas complementan el trabajo en educación para la paz que el Ministerio de Educación (MEN) ha promovido durante más de dos décadas. A principios de la década de 2000, el Ministerio de Educación

impulsó el trabajo en las escuelas “como uno de los caminos para lograr la paz” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 3). El enfoque educativo se centró en fortalecer el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes de los estudiantes hacia la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y la democracia.

A principios de la década de 2000, el Ministerio de Educación impulsó el trabajo en las escuelas “como uno de los caminos para lograr la paz” (MEN, 2004, p. 3).

A través del ‘sancocho curricular’⁶ de pedagogías de paz (Nieto, 2021), materializado en las orientaciones curriculares de 2004 para Educación Cívica (Competencias Ciudadanas), la Ley de Convivencia Escolar de 2013, y el requerimiento transversal de Paz de 2015 (Cátedra de Paz-CdP), entre otras iniciativas locales dentro de un sistema

⁴ Educapaz es una alianza de organizaciones e individuos, formalizada en 2016 en el marco del Acuerdo de Paz. Se estableció con la intención de promover la acción colectiva “entre el Estado, la sociedad civil, las organizaciones sociales y el sector privado, para la consolidación de la paz en Colombia” (Educapaz, 2024). Educapaz tiene como objetivo específico fomentar una educación integral y de calidad para las zonas rurales, y promover la educación ciudadana, la reconciliación y un enfoque socioemocional, integrados en la formación CRESE.

⁵ <https://www.jep.gov.co/justamente/forms/allitems.aspx>

⁶ Diego Nieto (2021) utiliza la metáfora de la sopa para resaltar la multitud de prácticas y enfoques de paz y construcción de paz en el sector educativo en Colombia. Argumenta que “existen una variedad de esfuerzos dispersos que tienen buenas intenciones, que ayudan y contribuyen con y a proyectos en las escuelas, pero que se convierten en una mano más y en un ingrediente más en el sancocho curricular de pedagogías de paz dentro de las escuelas”. Esto, como ilustra Nieto, se convierte en otra barrera para mejorar o escalar las decisiones curriculares para la transformación del conflicto en las escuelas. La falta de coordinación entre las numerosas iniciativas resulta en que cada organización o institución trabaje de manera independiente o incluso compita “con otras para hacerse con una parte de este campo de intervenciones” (p. 134).

descentralizado, se ha encomendado a las instituciones educativas mejorar las prácticas y procedimientos cotidianos que priorizan la cohesión social a través del respeto por las diferencias y una visión constructiva del conflicto. Además, la autonomía, la responsabilidad, la autorregulación y la toma de decisiones morales se han identificado como atributos clave del buen ciudadano que adopta una cultura de paz (Romero-Amaya, 2024). Sin embargo, tal enfoque pedagógico se centra principalmente en moldear la conducta y las relaciones interpersonales de los estudiantes, en lugar de promover una comprensión histórica de la violencia estructural, la desigualdad y la injusticia que aún prevalecen en la perpetuación del conflicto armado (Romero-Amaya, 2024).

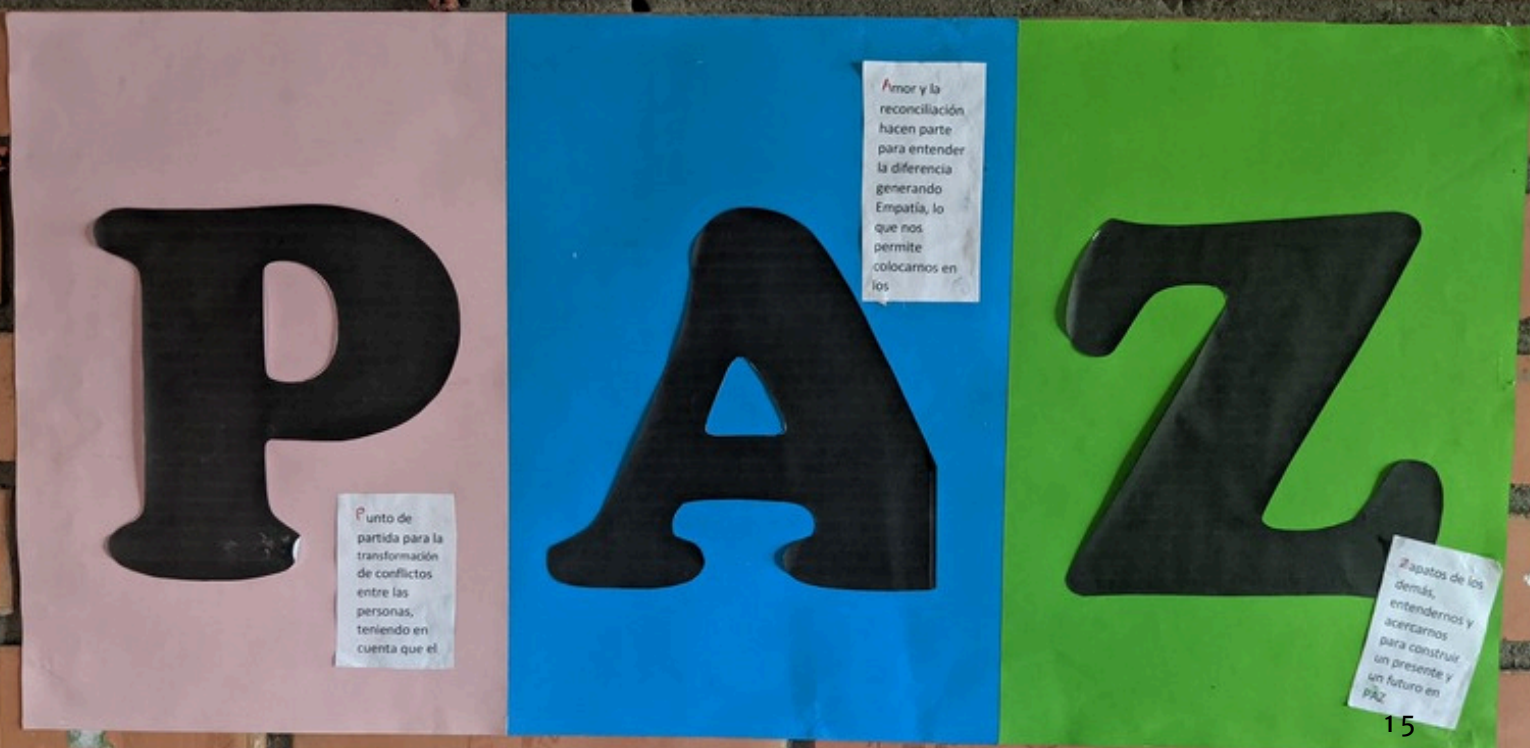
Paralelamente a las iniciativas pedagógicas emprendidas por las instituciones del SIVJRNR, el MEN, junto con distintas organizaciones de la sociedad civil, lidera actualmente estrategias y proyectos enmarcados en el contexto de la educación para la paz. Por ejemplo, el MEN está avanzando en la actualización de las orientaciones curriculares en diferentes asignaturas. En el caso de las ciencias sociales, las nuevas orientaciones curriculares incluirán recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la

Historia de Colombia (CAEHC), que destacan la necesidad de actualizar y mejorar el currículo de historia para cubrir eventos históricos clave, fomentar el pensamiento crítico y promover el compromiso con la memoria histórica. Asimismo, el gobierno actual (2022-2026), a través del MEN, está promoviendo la adopción nacional de la Formación CRESE (Educación Ciudadana, para la Reconciliación y Socioemocional), una contribución del Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz). La formación CRESE promueve el desarrollo de seis áreas temáticas de trabajo, incluyendo la memoria histórica y la reconciliación, en todas las escuelas del país. A nivel local, organizaciones comunitarias, instituciones públicas, departamentos de educación, organizaciones no gubernamentales y agencias de desarrollo internacional están colaborando en iniciativas de construcción de paz, que implican conversaciones pedagógicas tanto con escuelas como con otros sectores de la población.

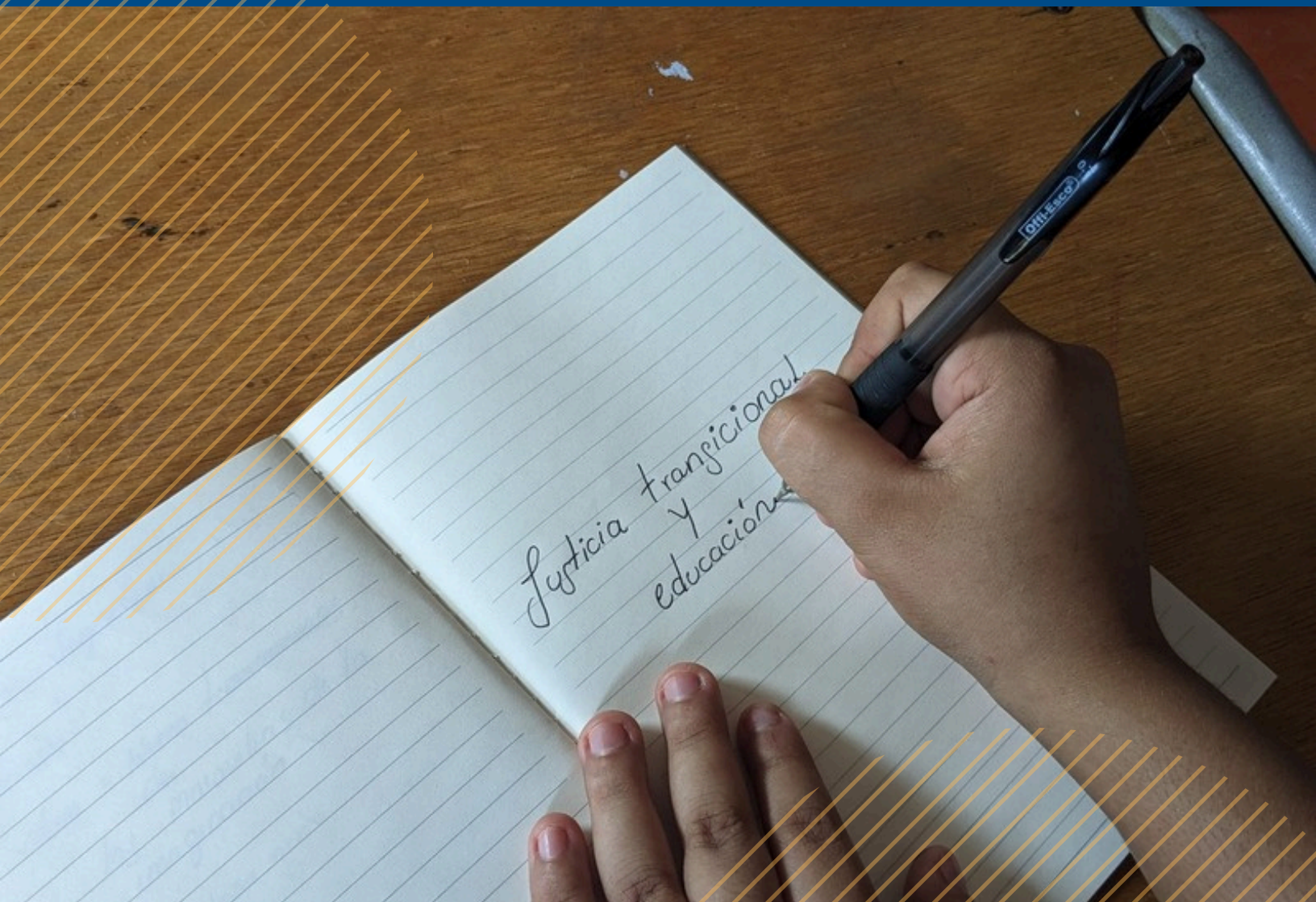
Contribución y Estructura del Informe

Aunque existen estudios teóricos y empíricos relevantes sobre la relación entre educación y construcción de paz, en nuestro estudio destacamos la relación entre educación y justicia transicional, privilegiando las voces de los jóvenes y educadores en diferentes contextos escolares. Además, resaltamos el caso único de Colombia en el que las instituciones de justicia transicional han estado implementando iniciativas educativas desde el 2022 para educar al público y enseñar sobre la transición.

A continuación, ofrecemos una visión general de los principales hallazgos de las encuestas y entrevistas con estudiantes, educadores y personal escolar. Proporcionamos una visión general sobre el **conocimiento, las actitudes y las acciones** respecto al conflicto armado colombiano, la construcción de paz y la justicia transicional desde la perspectiva de los estudiantes. Resaltamos las principales tendencias en las escuelas y regiones, así como las voces y experiencias de los estudiantes. Concluimos el informe con recomendaciones clave de políticas para actores a nivel escolar, regional, nacional y global.



PARTE II: HALLAZGOS



1. PERFIL DEMOGRÁFICO

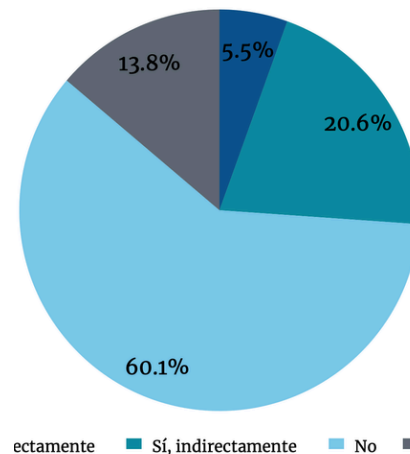
Esta sección describe el perfil demográfico de los estudiantes a quienes encuestamos de forma no aleatoria en tres regiones distintas del país. Estos datos incluyen su país de origen, su estrato socioeconómico y sus percepciones sobre su identificación como víctimas (o no) del conflicto armado colombiano, tanto a nivel individual como a nivel familiar.

Un total de **1790** estudiantes matriculados en los grados noveno, décimo y undécimo participaron en la encuesta sobre justicia transicional y educación. El 56,2% se identificó como mujer, 43,1% como hombre y 0,7% señaló identificarse con otra identidad de género. El país de nacimiento de la mayoría de los encuestados es Colombia (84,4%); el resto de los estudiantes nació en Venezuela (14,3%) u otros países (1,1%). La mayoría de los estudiantes señalaron que pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 (26,3%), 2 (26,7%) y 3 (14,2%); el resto de los estudiantes señalaron que pertenecen al estrato socioeconómico 4 (5,1%), 5 (2,4%) y 6 (7,9%). Adicionalmente, es importante señalar que una porción de estudiantes manifestó que no sabía a qué estrato socioeconómico pertenecía (16,5%). En algunos casos, esto se debe a que los estudiantes viven en zonas rurales, donde no se asigna un estrato socioeconómico a los hogares, o en Venezuela.



Dado que las víctimas del conflicto armado colombiano (CAC) son actores esenciales en el proceso transicional, resaltamos en la **figura 1** que el 26,1% de los estudiantes encuestados se consideró víctima del CAC (20,6% indirecta y 5,5% directamente) y el 60,1% no se consideró víctima. Adicionalmente, es importante señalar que el 13,8% de los participantes respondieron que no sabían si eran o no víctimas del CAC⁷.

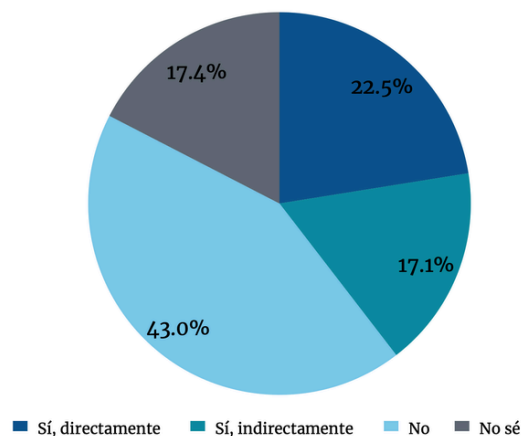
Figura 1. Identificación como víctimas del CAC.
¿Te consideras víctima del CAC?



Con relación a sus familias, como lo muestra la **figura 2**, la cifra de víctimas aumenta, pues el 39,6% identificó a **sus familias como víctimas** (22,5% directamente y 17,1% indirectamente), mientras que el 43,0% indicó que sus familias no son víctimas y el 17,4% manifestó que no sabía⁸. Por otro lado, considerando el impacto que ha tenido el desplazamiento forzado en la sociedad colombiana, ahondamos en esta forma de victimización. El 20,5% de los estudiantes indicó que sus familias sí han sido desplazadas, mientras que el 64,9% de los participantes indicó que sus familias no han sufrido desplazamiento forzado; el 14,6% no sabe.

Figura 2. Experiencias familiares de victimización.

¿Consideras a tu familia víctima del CAC?



⁷ Estos porcentajes fueron calculados con respecto al total de estudiantes que respondieron a esta pregunta. Nueve estudiantes (0,5%) no respondieron a esta pregunta.

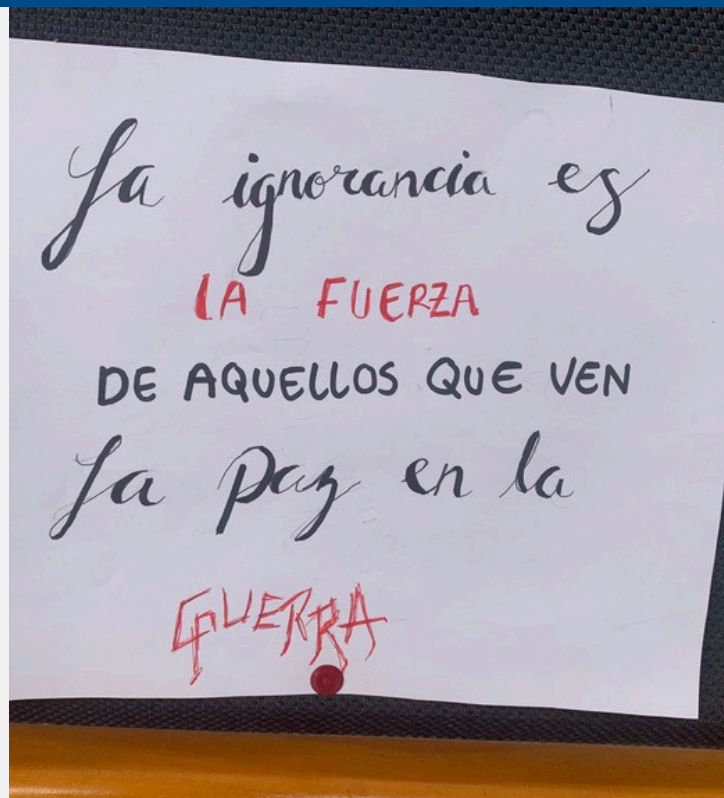
⁸ Estos porcentajes fueron calculados con respecto al total de estudiantes que respondieron a esta pregunta. Cinco estudiantes (0,3%) no respondieron a esta pregunta.

2. CONOCIMIENTO

“ ”

Se formó una guerra en Colombia que es por tomar el poder de izquierda a derecha. Son bandos políticos con diferentes ideas, pero ninguno lo hizo bien, porque los dos querían el poder y no de buena forma, no ganándose al pueblo. [...] La gente sabe eso y es algo que se ha vivido en Colombia y en estos pueblos así, se vivió mucho. Y Colombia es un país violento y aquí la violencia es normal. Por ejemplo, matan a un man allí. ¿Y qué va a decir la gente? Quién sabe qué estaba haciendo y lo normalizamos. ¿Por qué? Porque eso se vivió ya en Colombia y ya está normalizado. Vemos la violencia como algo normal en Colombia, cuando no debería ser así.

(Pedro, G10, colegio público, Antioquia)



Las percepciones de los estudiantes sobre su conocimiento del conflicto armado colombiano (CAC) resultan cruciales para la comprensión de su rol en la construcción de paz. Esta sección analiza qué saben y cómo se aproximan los estudiantes a temas relacionados con el conflicto, paz, y justicia. La sección 2.1 reporta sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre su conocimiento del CAC, mientras que la sección 2.2 se enfoca en cómo entienden la paz. Finalmente, la sección 2.3 explora las definiciones de justicia que tienen los estudiantes, así como su conocimiento sobre la justicia transicional en Colombia.

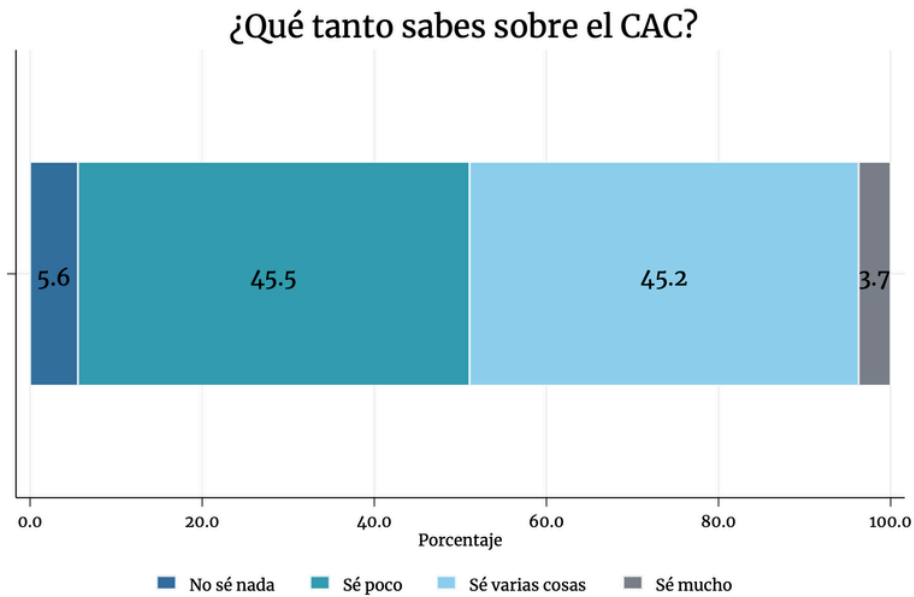
2.1. ¿Qué tanto conocen los estudiantes sobre el conflicto armado?

Conocer la perspectiva de los estudiantes sobre cuánto conocen y cómo aprenden del CAC puede aportar al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas que se realizan en los colegios. La figura 3 muestra que el 51,1% de los estudiantes reportó que sabe poco o nada sobre el CAC, mientras que el 48,9% dijo saber varias cosas o mucho sobre el tema.

⁹ Todos los nombres son pseudónimos.

Pocos estudiantes se ubicaron en los extremos: solamente el 5,6% opinó que no sabe nada del CAC y el 3,7% dijo que sabe mucho.

Figura 3. Percepciones de los estudiantes sobre su nivel de conocimiento sobre el CAC



Encontramos algunas diferencias en la percepción de conocimiento de los estudiantes según su perfil (ver tabla 1). En promedio, se observó que los hombres reportan conocer más sobre el conflicto que las mujeres; también los estudiantes de grado once mencionan conocer más del conflicto que sus compañeros de grado noveno y décimo; y los estudiantes de estratos más altos comentan conocer más sobre el CAC que los estudiantes de estratos bajos. De igual manera, los estudiantes víctimas manifiestan conocer más que quienes no lo son, y los estudiantes de Bogotá y Cundinamarca o quienes viven en zonas urbanas reportan mayor conocimiento del tema en comparación con otras regiones u otras zonas.

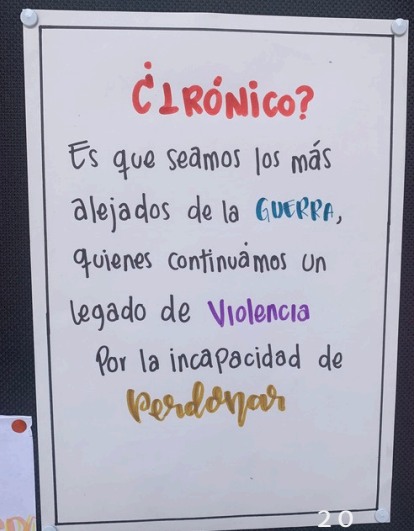
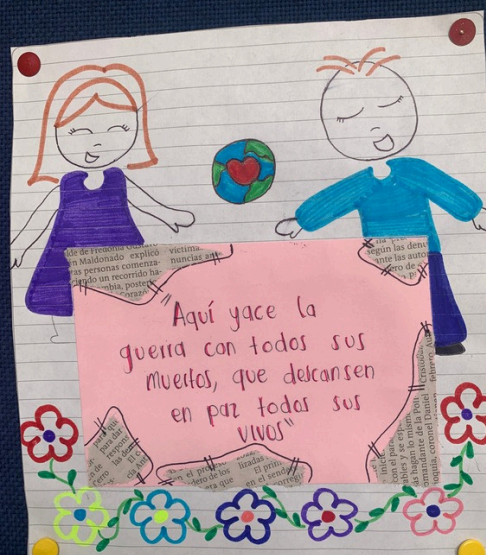
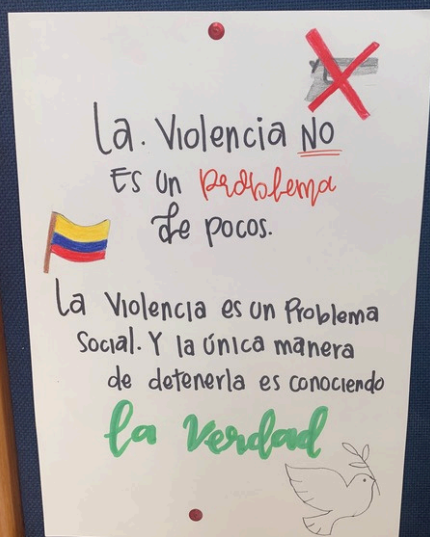




Tabla 1. Resultados significativos sobre conocimiento sobre el CAC¹⁰

 La percepción de conocimiento sobre el CAC fue mayor para	 En comparación con
Hombres* Estudiantes en grado 11*** Estudiantes que viven en estratos más altos*** Estudiantes que se identifican como víctimas*** Estudiantes en colegios ubicados en zonas urbanas** Estudiantes en Bogotá/Cundinamarca**	Mujeres Estudiantes en grados 9° o 10° Estudiantes que viven en estratos más bajos Estudiantes que no se identifican como víctimas Estudiantes en colegios ubicados en otras zonas ¹¹ Estudiantes en otras regiones

Los **cinco actores** que los estudiantes identificaron con mayor frecuencia¹² como participantes del CAC son: las guerrillas (94,0%), los paramilitares (74,7%), los narcotraficantes (49,6%), el gobierno (39,8%) y los políticos (34,5%).

En relación con las fuentes a través de las cuales aprenden sobre el CAC, **el 73,7% de los estudiantes mencionó que el colegio es una fuente de aprendizaje sobre este tema**¹³. También los estudiantes identificaron el internet (59,3%), los medios de comunicación (56,9%) y la familia (55,6%), como fuentes que usan para aprender sobre el CAC. Entre las fuentes menos frecuentes, los estudiantes mencionaron los amigos (19,1%), los lugares de memoria (18,5%), la literatura (17,8%) y las experiencias personales (8,1%).

¹⁰ Las diferencias reportadas en esta figura están basadas en pruebas de hipótesis con respecto a características demográficas. Para el análisis, construimos una variable binaria que representa conocimiento del conflicto, donde “saber sobre el CAC” corresponde a estudiantes que reportaron saber “varias cosas” o “mucho” sobre el CAC. Los asteriscos representan niveles de significancia: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001. No todos los resultados estadísticamente significativos se reportan en esta tabla.

¹¹ Para este análisis, nos referimos a colegios ubicados en zonas urbanas como aquellos ubicados en los cascos urbanos de Bogotá, Medellín o Cúcuta. Agrupamos los demás colegios, ubicados en zonas rurales o municipios más pequeños, bajo la categoría de otras zonas.

¹² En esta pregunta, los encuestados tenían la posibilidad de seleccionar múltiples opciones en lugar de una sola. El porcentaje reportado para cada actor corresponde al porcentaje de estudiantes que seleccionaron dicha opción.

¹³ En esta pregunta, los encuestados tenían la posibilidad de seleccionar múltiples opciones en lugar de una sola. El porcentaje reportado para cada fuente de aprendizaje corresponde al porcentaje de estudiantes que identificaron dicha opción como una de las fuentes a través de las cuales aprenden sobre el CAC.

La información brindada en las entrevistas también da cuenta de la multiplicidad de fuentes de aprendizaje sobre el CAC. Los estudiantes comúnmente mencionan al colegio como el lugar privilegiado para discutir sobre el tema, en especial, por la inclusión de estos contenidos en el currículo de noveno, décimo y undécimo en el área de ciencias sociales. Daniel, (G11, colegio privado, Norte de Santander), comentó cómo “en la clase de sociales nos ponen a ver videos informativos, nos ponen a ver experiencias reales de personas que pasaron por esas experiencias”, entre otras actividades del área. De igual manera, los estudiantes identificaron constantemente a las familias como escenarios de aprendizaje sobre conflicto, en muchos casos, por experiencia directa. Tal es el caso de Ana (G11, colegio privado, Norte de Santander), quien aprendió del conflicto armado “mayormente por mi familia porque mi abuelo paterno..., pues mi papá tuvo que tomar la empresa fue porque unos paramilitares lo secuestraron y lo mataron [a mi abuelo]. Entonces como que mi papá creció contándonos esta historia a mis hermanos, a mis primos, para que nosotros viéramos de verdad la perspectiva”.

2.2. ¿Cómo definen paz los estudiantes?

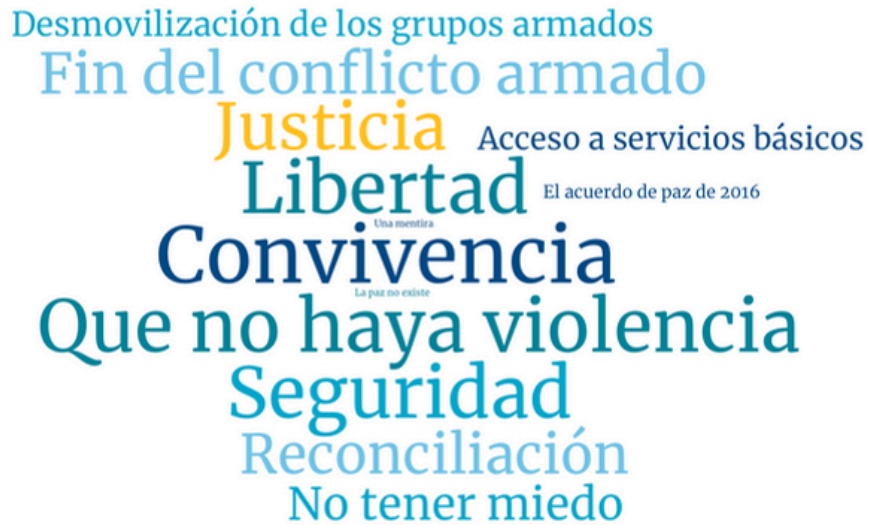
En el proceso de transición entre el conflicto y la paz, cada sociedad construye un significado propio de lo que significa la paz y los elementos que consideran esenciales para establecerla. Para los estudiantes que participaron en la encuesta, la paz tiene que ver con la convivencia, la seguridad, la justicia y la ausencia de violencia. Para una estudiante de grado 11, Diana, la paz más específicamente significa tranquilidad y confianza: “Sentirse seguro en un espacio, ser capaz de expresar tus opiniones y tus pensamientos de la manera correcta y que sean recibidos con respeto [...]. Más allá de que no haya violencia o armas, [es] como un sentimiento de tranquilidad” (G11, colegio privado, Bogotá/Cundinamarca).



Los estudiantes también asociaron la paz con la posibilidad de gozar de condiciones de igualdad social. José (G11, colegio público, Norte de Santander) compartió que “la paz para mí es donde todos tengamos la misma igualdad, o sea, que nos traten de la misma forma”.

De manera similar, Javier (G10, colegio privado, Antioquia), consideró que la paz está constituida por “unos mínimos vitales, de un mínimo de bienestar”, que de igual manera, requiere de una seguridad básica para todos, “de un mínimo de uno saber que voy a salir a la calle y no voy a llegar a la casa con una bala en el estómago, de poder saber que voy a salir a la calle y no me van a robar, no me van a secuestrar”.

Figura 4. Nube de palabras sobre la definición de paz de los estudiantes



En la nube de palabras (**figura 4**), la convivencia, ‘que no haya violencia’, la libertad, la justicia y la seguridad son los conceptos más mencionados por los estudiantes para definir la paz. En relación con los actores que pueden contribuir a la construcción de paz, los estudiantes consideran que el gobierno (62,3%) y la ciudadanía (58,5%) son los principales actores que podrían sumar a este propósito; el tercer actor señalado por los estudiantes es la comunidad internacional con un 42,0%¹⁴.



¹⁴ En esta pregunta, los encuestados tenían la posibilidad de seleccionar múltiples opciones en lugar de una sola. El porcentaje reportado para cada actor corresponde al porcentaje de estudiantes que identificaron dicha opción como uno de los actores que puede contribuir a la construcción de paz en Colombia.

2.3. ¿Cómo definen justicia los estudiantes?

Al igual que la paz, cada sociedad le da un significado particular al concepto de justicia. Según los estudiantes encuestados, la justicia está relacionada con definiciones tradicionales, como la aplicación de la ley, pero también con ideas cercanas a la JT, como la reparación a las víctimas y la búsqueda de la verdad.

Figura 5. Nube de palabras sobre la definición de justicia de los estudiantes



La nube de palabras (figura 5) evidencia que los estudiantes encuestados definen la justicia en términos de ‘hacer cumplir las leyes’, la verdad, el castigo y la igualdad social y económica. Esto sugiere una tensión entre una visión tradicional de justicia, ligada al castigo y a la justicia retributiva, y una visión más restaurativa de la justicia que prioriza la verdad y la reparación.

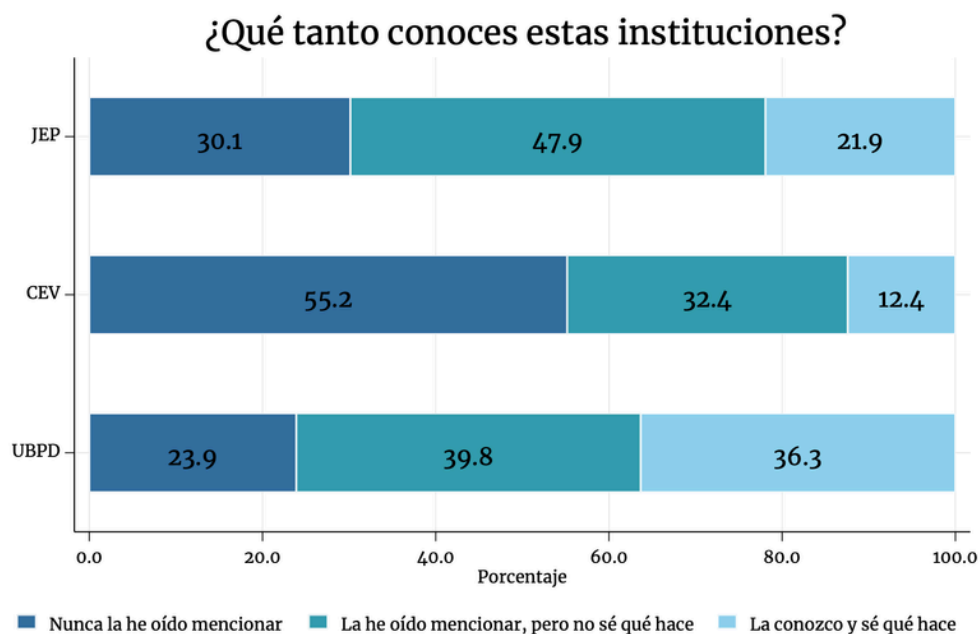
En las entrevistas, si bien algunos estudiantes definen la justicia en términos de “hacerle pagar a una persona por algo que sabe que hizo mal” (Samuel, G11, colegio público, Bogotá/Cundinamarca), estas definiciones no parecen limitarse a la noción de castigo, e incluso, sugieren frenar la reproducción de violencia. Para Diego (G11, colegio público, Antioquia), por ejemplo, “la justicia sería [...] poner a las personas que han atentado, han asesinado, han hecho cosas malas, a ponerlos a pagar, pero no de una manera en la que lleve más violencia”. De igual manera, para Amelia, (G10, colegio privado, Antioquia), “la justicia no es hacerle daño al otro, ni que el otro quede sano haciéndome daño a mí, es algo que sea equitativo, es algo que nos pueda ayudar, pero no haciendo daño”. Desde esta perspectiva, los estudiantes sugieren que la justicia también debe vincular actos de restauración. Carlos (G9, colegio público, Antioquia), consideró que la justicia “es un valor dentro del cual [...] se reconozcan los derechos de las víctimas y se pueda dar solución a los victimarios”. Para Amelia, (G10, colegio privado, Antioquia), “la justicia no es castigar, la justicia es saber la verdad”.

2.4. ¿Qué tanto conocen los estudiantes sobre las instituciones de JT?

Las instituciones que conforman los modelos de justicia transicional varían en cada país y dan cuenta de las prioridades y particularidades de los modelos implementados. Para los estudiantes encuestados, las funciones y roles de las instituciones de la JT (JEP, CEV y UBPD) en Colombia no son muy claras. Tanto las encuestas como las entrevistas confirman este resultado.

Dilan (G11, colegio público, Norte de Santander), comentó en la entrevista sobre la JT que, “la he escuchado, pero no sé muy bien qué es”. En la encuesta, la figura 6 evidencia de igual manera cómo los estudiantes manifiestan que “han escuchado, pero no saben qué hacen” estas instituciones (JEP 47,9%, CEV 32,4% y UBPD 39,8%); incluso, algunos de ellos “nunca las han oído mencionar” (JEP 30,1%, CEV 55,2% y UBPD 23,9%). Es importante destacar, sin embargo, que el 36,3% de los estudiantes comenta que “conoce y sabe qué hace” la UBPD, y el 21,9%, la JEP. Contrariamente, a pesar de que la CEV estaba culminando su labor y se encontraba compartiendo el reporte final cuando los estudiantes tomaron la encuesta, la mayoría de los participantes (55,2%) comentan que nunca habían oído sobre esta institución.

Figura 6. Conocimiento sobre instituciones de JT en Colombia



3. ACTITUDES



Construir paz desde estas generaciones, desde el colegio tenemos que empezar con un cambio, [...] con los jóvenes siendo más empáticos con el otro, siendo más acogedores con el otro, siendo más responsables con el espacio del otro. [...] Tenemos que empezar a pensar en un bienestar común. Para mí eso es como construcción de paz, o sea, no literalmente que vengamos con palitos, entonces vamos a hacer eso y construimos la paz. No, ya la construcción de paz es cuando nosotros aprendamos a entender al otro y ser uno, literalmente.

(Amelia, G10, colegio privado, Antioquia)

Esta sección se enfoca en las actitudes de los estudiantes con respecto a la construcción de paz, la reconciliación y los procesos de justicia transicional en Colombia. En la sección 3.1, analizamos qué acciones se consideran necesarias para aportar a la construcción de paz. La sección 3.2 discute la reconciliación, resaltando las opiniones de los estudiantes sobre qué puede aportar a la reconciliación en el país y qué papel pueden jugar las instituciones y prácticas de justicia transicional en estos procesos. Por último, la sección 3.3 se centra en los actores, entidades e individuos en quienes confían los estudiantes, enfatizando sus actitudes con respecto a personas y organizaciones.



3.1. Actitudes frente a la Construcción de Paz

Para entender las perspectivas de los estudiantes sobre la construcción de paz en Colombia, les preguntamos qué sería necesario para alcanzar este objetivo. Ante esta pregunta, algunos estudiantes compartieron sus reflexiones sobre la complejidad de la paz y su conexión con otros procesos sociales. Por ejemplo, Natalia (G11, colegio privado, Antioquia) conectó la ausencia de paz en Colombia con la desigualdad y el hambre. Recordando una canción que dice “aún hay cosas para ricos y para pobres, pero no para todos”, explicó que “esa diferencia social y esa desigualdad que hay en este país, no permite construir esa paz porque mientras que hay alguien muy rico, muy rico, que está desayunando caviar, hay alguien muy pobre”. Para Natalia, dicho nivel de desigualdad “es lo que mata a la gente, lo que hace que haya guerrilleros, lo que hace que haya paramilitares”. A través de este tipo de conexiones entre los actores del conflicto y la desigualdad, estudiantes como Natalia opinaron que, así como el conflicto tiene raíces sociales y económicas, la construcción de paz también debe ser un proceso multidimensional.

Los resultados de la encuesta confirman esta concepción compleja de la construcción de paz (ver **figura 7**). La mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la construcción de paz requiere educación de calidad (89,9%), oportunidades laborales (89,3%), reducir la desigualdad (86,0%), acabar la corrupción (95,2%), dialogar con los grupos armados (85,5%), garantizar la participación política de diferentes actores (73,4%) y ofrecer oportunidades a excombatientes (75,4%). La combinación de elementos tan diversos sugiere que los estudiantes conciben la construcción de paz como un proceso que abarca temas sociales, políticos y económicos.

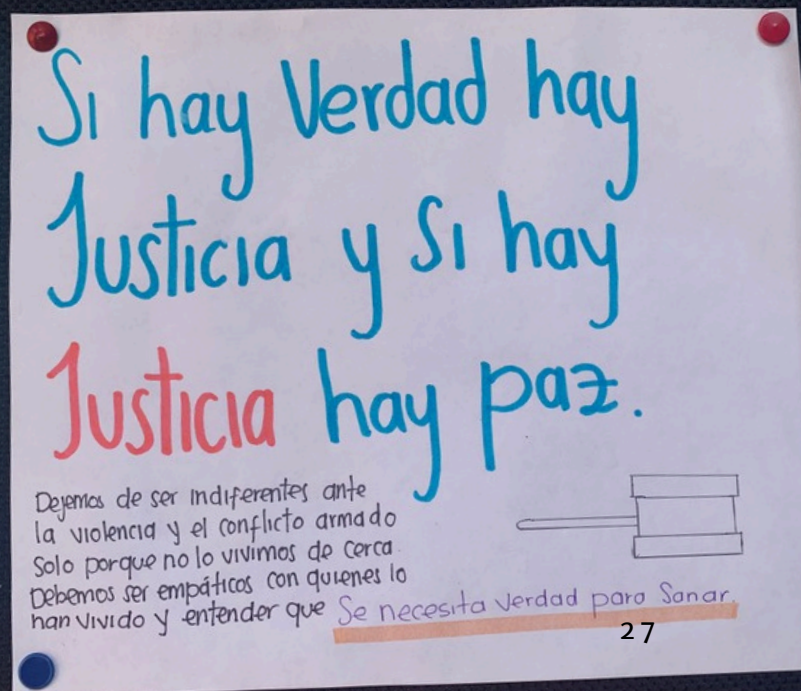
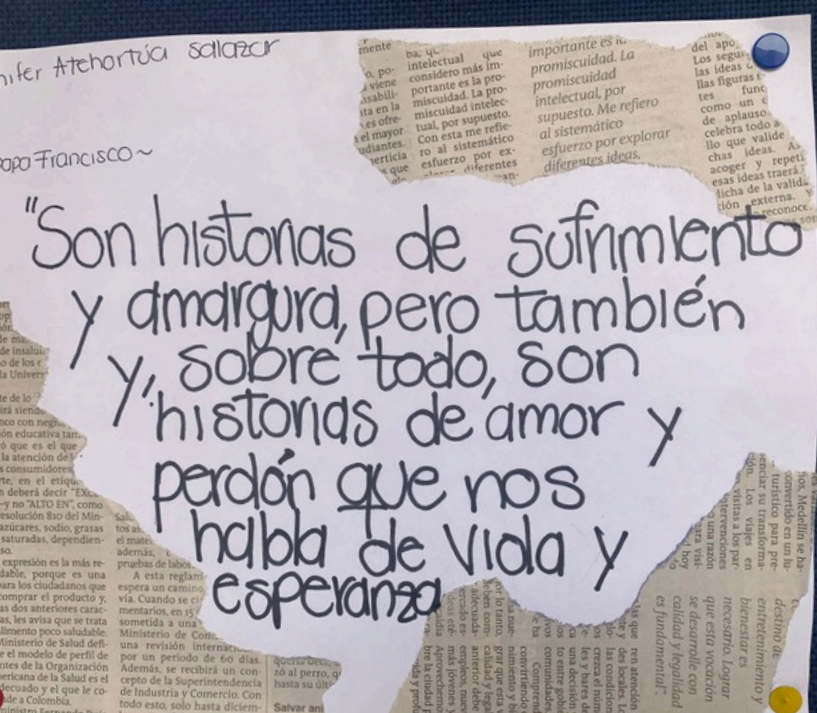
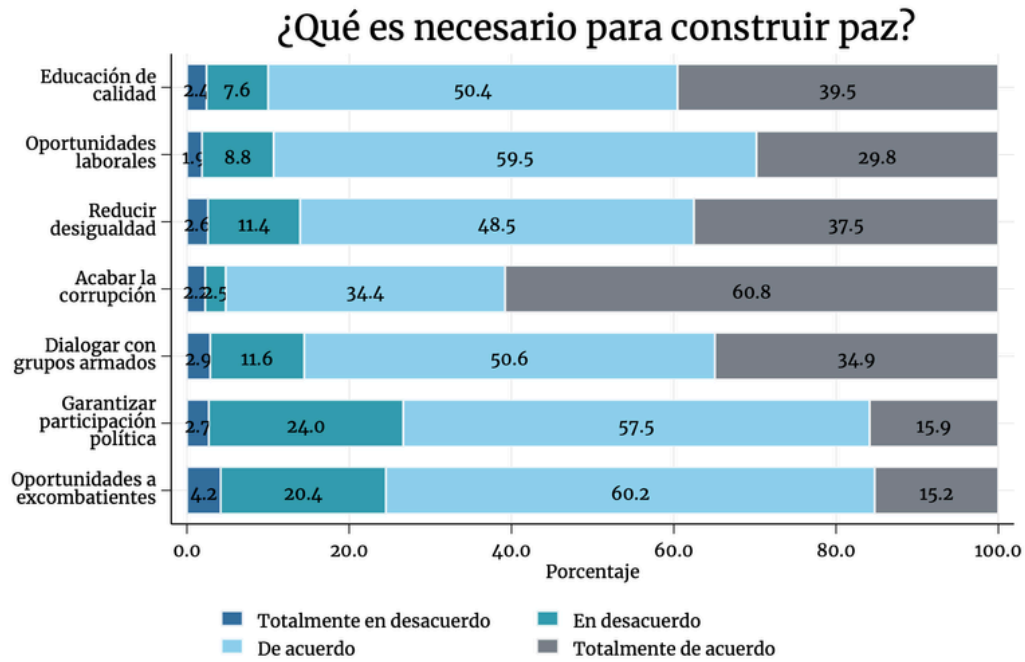




Figura 7. Elementos necesarios para la construcción de paz



Para analizar las percepciones de los estudiantes sobre construcción de paz más a fondo, desarrollamos un índice que agrupa todos los elementos reportados en la **figura 7**. Este índice incorpora una visión de construcción de paz como una cuestión estructural que abarca educación, oportunidades laborales e igualdad, junto con negociaciones entre actores del conflicto armado y participación política. Los resultados indican que las percepciones de los estudiantes sobre la construcción de paz varían dependiendo de su perfil. En promedio, en comparación con sus compañeros, la percepción de la construcción de paz como un problema estructural fue mayor para mujeres, para estudiantes que viven en estratos más altos, para aquellos que se identificaron a ellos mismos o a sus familias como víctimas, para los que reportaron saber sobre el conflicto, y para los estudiantes que viven en zonas urbanas o en la región de Bogotá/Cundinamarca (ver **tabla 2**).

Tabla 2. Índice de percepción sobre la construcción de paz¹⁵

	Mayor percepción de la construcción de paz como problema estructural		Comparado con
	Mujeres**		Hombres
	Estudiantes que viven en estratos más altos***		Estudiantes que viven en estratos más bajos
	Estudiantes que se identifican como víctimas***		Estudiantes que no se identifican como víctimas
	Estudiantes cuyas familias son víctimas***		Estudiantes cuyas familias no son víctimas
	Estudiantes que reportaron saber sobre el CAC***		Estudiantes que reportaron no saber mucho sobre el CAC
	Estudiantes en colegios ubicados en zonas urbanas**		Estudiantes en colegios ubicados en otras zonas
	Estudiantes en Bogotá/Cundinamarca**		Estudiantes en otras regiones

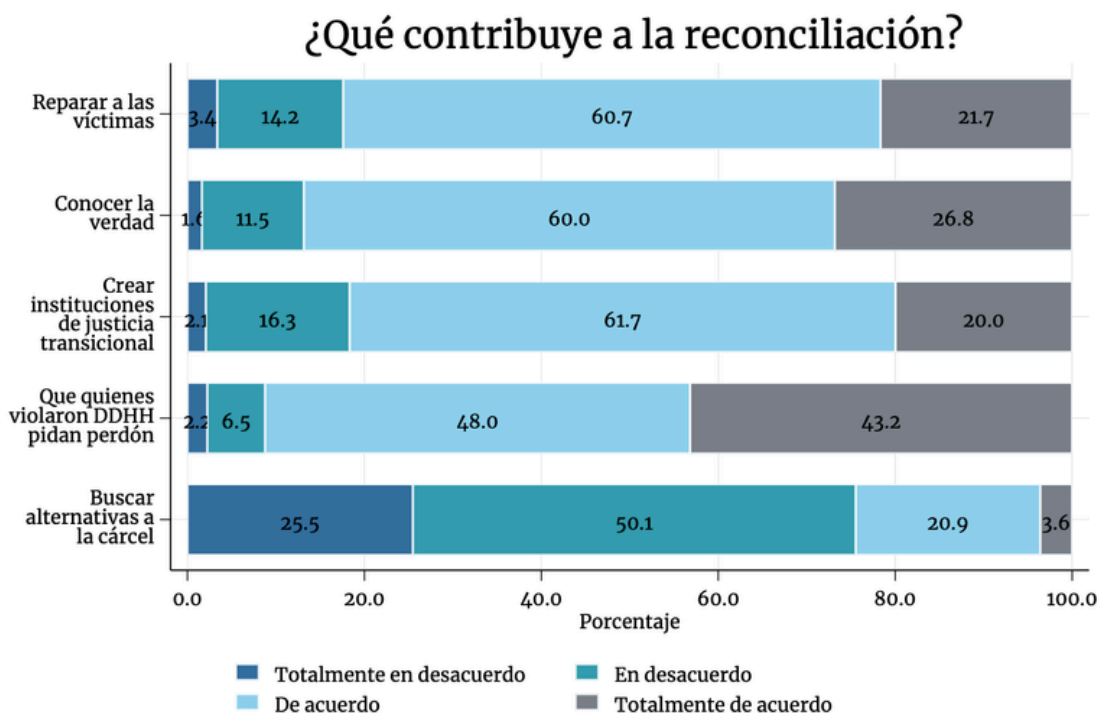
3.2. Actitudes frente a la Reconciliación y Justicia Transicional

Para entender las perspectivas que tienen los estudiantes con respecto a los principios de justicia transicional y su potencial aporte a la reconciliación, preguntamos por su opinión acerca de medidas de reparación, verdad, perdón y modelos de justicia no punitiva. La **figura 8** muestra que la mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con que reparar a las víctimas del conflicto (82,4%), conocer la verdad (86,8%), crear instituciones de justicia transicional (81,7%) y pedir perdón (91,2%) son acciones que aportan a la reconciliación. Con respecto a la posibilidad de buscar formas de justicia alternativas a la cárcel, en cambio, encontramos que solamente el 24,5% de los encuestados opinó que esta acción aportase a la reconciliación.

¹⁵ Las diferencias reportadas en esta tabla están basadas en pruebas t con respecto a características demográficas. Para el análisis, construimos un índice promedio de elementos relevantes para la construcción de paz. Los asteriscos representan niveles de significancia: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001. No todos los resultados estadísticamente significativos se reportan en esta tabla.

Este contraste entre el apoyo a algunas medidas de JT y el rechazo a la búsqueda de medidas de justicia no punitiva resalta la complejidad de la relación que tienen los estudiantes con la JT. Estos resultados muestran la importancia de fortalecer la comprensión del trabajo que hacen las instituciones de JT, así como la intención detrás de formas alternativas de justicia. La recepción positiva de los estudiantes frente a principios de reparación, verdad y reconciliación ofrece una base para iniciar este trabajo.

Figura 8. Acciones que aportan a la reconciliación en Colombia





Teniendo en cuenta que los ítems anteriores guardan relación con principios generales de justicia transicional, creamos un índice promedio que agrupa estas preguntas bajo una misma medida. Este índice representa las actitudes de los estudiantes con respecto a principios de justicia transicional y su análisis muestra que, en general, los estudiantes están de acuerdo con que estos principios aportan a la reconciliación.

¹⁶ Para guardar la consistencia interna del índice, excluimos la pregunta sobre alternativas a la cárcel en la construcción del índice.

Sin embargo, encontramos algunas diferencias en las actitudes promedio de los estudiantes en función de características como género, identidad como víctimas, conocimiento del conflicto y región, entre otras. Como resumimos en la **tabla 3**, observamos que, en promedio, las mujeres, los estudiantes que viven en estratos más altos, en zonas urbanas o en Antioquia, aquellos que se identifican como víctimas o cuyas familias han sido víctimas, y quienes creen saber más sobre el CAC, reportan un mayor apoyo a los principios de justicia transicional que sus compañeros.

Tabla 3. Índice sobre las actitudes de los estudiantes con respecto a principios de justicia transicional¹⁷

 Mayor apoyo a principios de justicia transicional	 Comparado con
Mujeres**	Hombres
Estudiantes que viven en estratos más altos***	Estudiantes que viven en estratos más bajos
Estudiantes que se identifican como víctimas***	Estudiantes que no se identifican como víctimas
Estudiantes cuyas familias son víctimas***	Estudiantes cuyas familias no son víctimas
Estudiantes que reportaron saber sobre el CAC***	Estudiantes que reportaron no saber mucho sobre el CAC
Estudiantes en colegios ubicados en zonas urbanas**	Estudiantes en colegios ubicados en otras zonas
Estudiantes en Antioquia***	Estudiantes en otras regiones

En nuestras entrevistas con estudiantes, pudimos corroborar que, a pesar de desconocer muchos términos y detalles sobre los procesos de justicia transicional, hay ideas afines que los estudiantes conocen y mencionan como elementos fundamentales para la reconstrucción del tejido social.

¹⁷ Las diferencias reportadas en esta tabla se basan en pruebas t según características demográficas. Para el análisis, construimos un índice promedio de percepción de acciones que contribuyen a la reconciliación. Los asteriscos representan niveles de significancia: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001. No todos los resultados estadísticamente significativos se reportan en esta tabla.

Lorena (G11, colegio privado, Bogotá/Cundinamarca), por ejemplo, resumió algunos de estos principios en su reflexión sobre la reconciliación: “yo creo que la reconciliación es el perdón, creo que es algo muy importante. No tanto aceptar ese perdón, porque creo que eso es algo muy difícil y uno nunca va a poder ponerse en la posición de la otra persona para saber si perdonar o no, pero sí como ese arrepentimiento, yo creo, y también esa reparación a las víctimas. Pero también la no repetición, yo creo que eso entra dentro de la reconciliación”. En este tipo de reflexiones, los estudiantes vinculan el perdón, el arrepentimiento, la empatía y otros conceptos cercanos a sus realidades con principios relacionados con justicia transicional, tales como la reparación y la no repetición.

3.3. Confianza

La confianza es un aspecto fundamental para la justicia transicional y la construcción de paz en Colombia. Por ello, es importante entender en quiénes o en qué entidades confían los estudiantes. Ante la pregunta de qué tanto confían en diferentes actores e instituciones, las opciones que los estudiantes identificaron con mayor frecuencia¹⁸ como actores confiables son: sus docentes (62,4%), sus compañeros de clase (55,2%), la iglesia (53,9%) y las instituciones de JT (53,4%). Por otro lado, los actores en quienes menos confían los estudiantes son: el gobierno (11,5%), la policía (25,8%) y los medios de comunicación (27,0%).

En relación con lo anterior, es de destacar la confianza expresada por los estudiantes en sus docentes. En las entrevistas, pudimos constatar que esta confianza se conecta con la comprensión y el respaldo que muchos jóvenes reciben de parte de sus docentes. Por ejemplo, cuando le preguntamos a Karol (G10, colegio público, Antioquia) qué es lo que más le gusta de su colegio, respondió “lo que más me gusta de mi colegio: los profesores. Como enseñan, la forma como ellos se preocupan por los estudiantes; uno normalmente piensa que el profesor viene aquí pa’ que le paguen, a dar clases, pero algunos profesores son más dedicados no a las materias, sino a sus estudiantes en sí: que estén bien, que coman, que se preocupen verdaderamente por tener un futuro”.

¹⁸ En esta pregunta, los encuestados tenían la posibilidad de seleccionar múltiples opciones en lugar de elegir una sola. El porcentaje reportado para cada actor corresponde al porcentaje de estudiantes que seleccionaron dicha opción.

En Norte de Santander, Carmen (G11, colegio público, Norte de Santander), también se refirió a sus docentes y a los directivos de la institución al hablar de su experiencia en el colegio: “Yo he sentido mucho apoyo de todos. Hace unos meses tuve un pequeño problema emocional y recibí mucho apoyo por parte del rector, de mis profesores más cercanos, y la verdad por ese lado me siento muy apoyada”. Reflexiones como estas dan cuenta de una relación cercana y de confianza entre docentes y estudiantes.

En nuestras observaciones de clase y entrevistas con docentes, por otra parte, observamos que los profesores conocen bien a sus estudiantes y hablan de ellos con cariño. Francisco, un profesor de filosofía en un colegio público en Antioquia, por ejemplo, comentó que sus estudiantes “vienen con mucha fuerza, con la capacidad para asombrarse, para descubrir el mundo y todo lo que les rodea, para descubrir a los otros con una energía desbordada. Y eso es chévere, es bacano”. Francisco, criticando el uso excesivo de sanciones en el colegio, que “va haciendo que muera un poco esa magia que se tiene para explorar el mundo”, resaltó el valor de “explorar los saberes de ellos [los estudiantes] y ponerlos en diálogo con mis saberes. En últimas es una relación no vertical, sino horizontal, porque yo puedo aprender de ellos y ellos pueden aprender otras cosas de las clases [...] Y eso es importante: que se dé el encuentro [...] Es como la posibilidad de vincularnos y encontrarnos en un espacio, en el espacio del aula”. Para él, cuestionar y transformar las relaciones verticales en el aula es una apuesta por formar jóvenes críticos y transformar la sociedad, pues “hay que comenzar cuestionando eso y estableciendo otro tipo de relaciones”. Estos resultados resaltan el rol central que juegan los docentes en la promoción de confianza social, así como la importancia de la escuela como un espacio de transformación social.

4. ACCIONES



“”

Pues los jóvenes somos nuevos en este tema. Primero tenemos que escuchar a los antepasados, entender qué es lo que está aconteciendo y actuar de manera correcta. Para que no se genere más conflicto acá en Colombia.

(Raúl, G10, colegio público, Norte de Santander)

Esta sección explora acciones relacionadas con el aprendizaje y enseñanza del CAC, así como el compromiso cívico. Los datos incorporan las opiniones de los estudiantes acerca de la importancia de aprender sobre el CAC, cómo están aprendiendo actualmente sobre el CAC en los colegios y su visión sobre la participación en acciones sociales y compromiso cívico en el futuro. La sección 4.1 se enfoca en las opiniones de los estudiantes acerca del aprendizaje sobre el CAC, mientras que la sección 4.2 explora cómo se está enseñando sobre el tema actualmente, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como desde la de los docentes. Finalmente, la sección 4.3 considera las percepciones de los estudiantes sobre la probabilidad de participar en diferentes tipos de acción social en el futuro.

4.1. Importancia de Aprender acerca del CAC

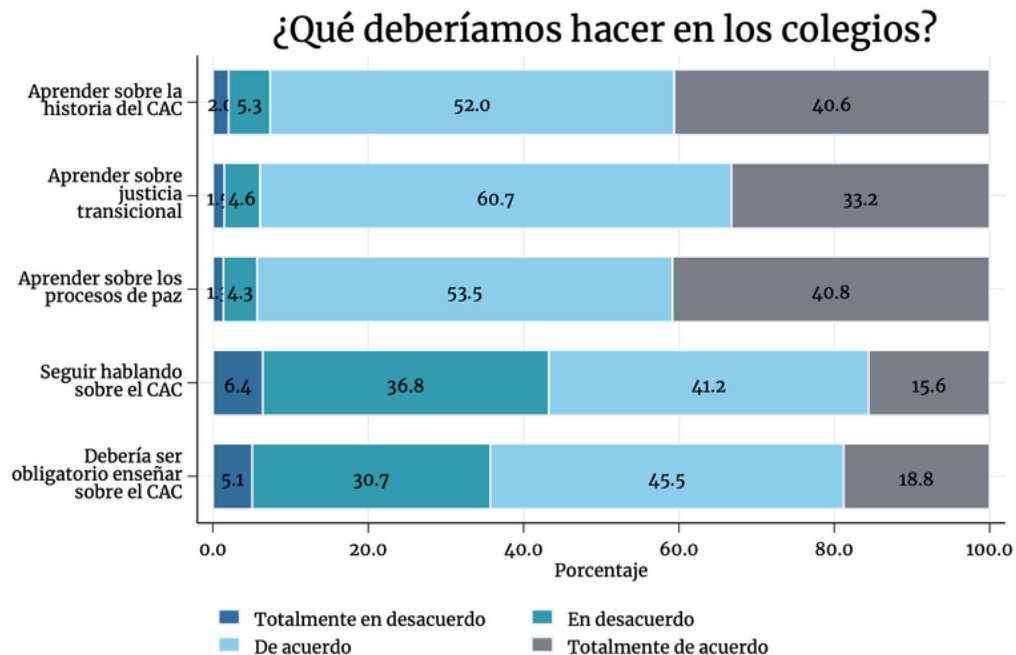
Los datos que presentamos a continuación resaltan las opiniones de los estudiantes sobre el aprendizaje del CAC. Las encuestas demuestran que los estudiantes creen que los colegios deberían enseñar sobre el CAC, aunque surgen dudas sobre hasta qué punto se debería hablar sobre el tema. Cuando le preguntamos a los estudiantes sobre la importancia de aprender acerca del CAC, la gran mayoría (92,6%) dijo que se debería aprender sobre el CAC en los colegios.

Los participantes también estuvieron de acuerdo con afirmaciones respecto a que los estudiantes deberían aprender sobre JT (93,9%) y que deberían aprender sobre los diferentes procesos de paz que han tenido lugar en Colombia (94,3%).

Encontramos mayor desacuerdo en preguntas relacionadas con continuar hablando sobre el CAC o exigir que los colegios enseñen sobre el tema. En particular, 43,2% de los estudiantes dijeron estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con que se continúe hablando sobre el CAC y 35,5% estuvieron en desacuerdo o muy en desacuerdo con que debería ser obligatorio enseñar sobre el CAC.



En las entrevistas, varios estudiantes compartieron su perspectiva sobre la importancia de enseñar sobre el CAC. Muchos estudiantes hablaron sobre la relevancia del aprendizaje sobre el CAC para la realidad actual en Colombia. Una estudiante, Isabel, en Cúcuta, mencionó que: “Eso se debería seguir hablando, porque en realidad yo creo que eso nunca va a acabar. [...] Yo creo que se debería estar hablando [...] de todos los ángulos, de todos los temas, de todas las opiniones” (G10, colegio público, Norte de Santander). Asimismo, cuando le preguntamos a otro estudiante en Cúcuta si los estudiantes deberían aprender sobre el CAC en clase y a qué edad, explicó que los niños sí deberían aprender acerca del tema y, específicamente, que “se puede empezar desde los diez años para que ya vayan viendo el mundo real” (Ramón, G10, colegio público, Norte de Santander). Los estudiantes hicieron énfasis en la importancia de recibir estas lecciones a una edad temprana, considerando la diversidad de opiniones y narrativas que existen en el país sobre el CAC.

Figura 9. Percepciones de los estudiantes sobre lo que deberían hacer los colegios



Para analizar las percepciones de los estudiantes sobre la relevancia de aprender sobre el CAC, construimos un índice que agrupa los ítems reportados en la **figura 9**. Puesto que estos ítems se relacionan con la relevancia de aprender acerca del CAC, los procesos de paz y la JT en los colegios, el índice correspondiente representa la visión de los estudiantes sobre la importancia de involucrarse con estos temas en el colegio. Nuestros resultados muestran que las percepciones de los estudiantes varían de acuerdo con sus características demográficas. La **tabla 4** resume algunas de estas diferencias. En promedio, las mujeres, los estudiantes que viven en estratos más altos, quienes se identifican como víctimas o cuyas familias son víctimas, quienes reportaron saber más sobre el CAC y quienes viven en Antioquia tuvieron percepciones más altas de la importancia de aprender sobre el CAC, la JT y los procesos de paz que sus compañeros.

Tabla 4. Resultados significativos respecto a las percepciones de los estudiantes sobre la importancia de aprender sobre el CAC, la JT y los procesos de paz¹⁹

	Mayor apoyo a la importancia de aprender sobre el CAC		Comparado con
Mujeres***	Estudiantes que viven en estratos más altos***	Hombres	Estudiantes que viven en estratos más bajos
Estudiantes que se identifican como víctimas***	Estudiantes cuyas familias son víctimas***	Estudiantes que no se identifican como víctimas	Estudiantes cuyas familias no son víctimas
Estudiantes que reportaron saber sobre el CAC***	Estudiantes en Antioquia***	Estudiantes que reportaron no saber mucho sobre el CAC	Estudiantes en otras regiones

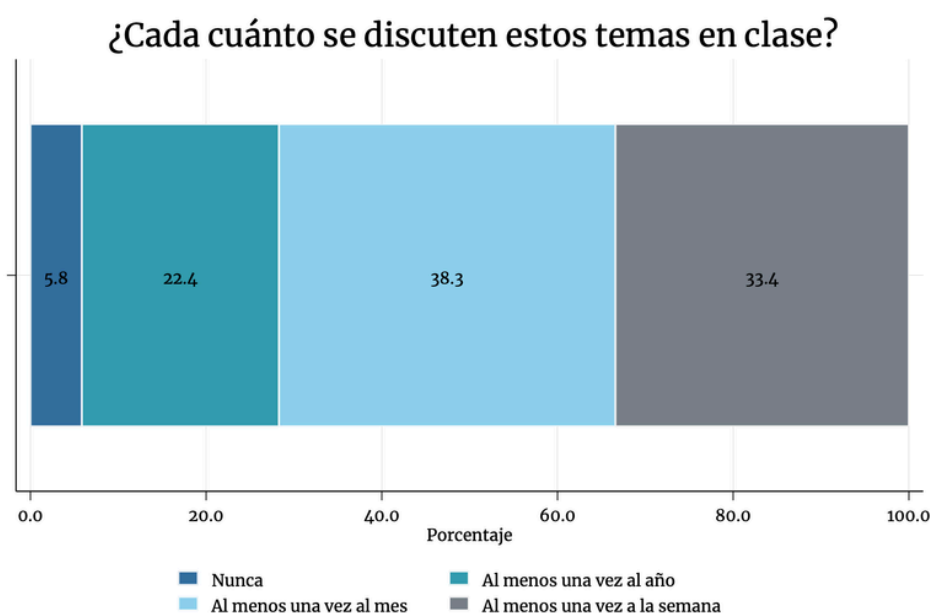
¹⁹ Las diferencias reportadas en esta tabla se basan en pruebas de hipótesis según características demográficas. Para el análisis, construimos un índice que agrupa los ítems reportados en la figura 9, junto con un ítem preguntando si los docentes no deberían evitar hablar sobre el CAC en clase. Los asteriscos representan niveles de significancia: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001. No todos los resultados estadísticamente significativos se reportan en esta tabla.

4.2. ¿Qué están haciendo los colegios y docentes?

Esta sección resalta procesos actuales a través de los cuales los estudiantes están aprendiendo sobre el CAC. Les preguntamos a los estudiantes qué tan frecuentemente hablan sobre temas relacionados con el CAC y qué materiales se usan para enseñar sobre el tema. Encontramos que los colegios ya están involucrados en la enseñanza de temas relacionados con el CAC, la construcción de paz y la JT de manera ad hoc y en diferentes niveles. Los docentes aplican distintas estrategias para impartir estas lecciones. Por ejemplo, Elisa, profesora de ciencias sociales de un colegio público de Sumapaz, zona rural de Bogotá, explicó que usa guías, videos y recursos online. También crea sus propios materiales tras compilar información relevante. De la misma manera, Gustavo, profesor de ciencias sociales en un colegio privado de Cúcuta, explicó que usa una variedad de fuentes para enseñar sobre estos temas: “Yo utilizo muchísimos videos sobre la JEP en links que yo sigo en Twitter sobre el auge de la Comisión de la Verdad”.

Cuando les preguntamos a los estudiantes hasta qué punto se discuten temas relacionados con el CAC, la paz y JT en sus clases, la mayoría reportó que estos contenidos se discuten regularmente (ver **figura 10**). El 33,7% dijeron discutir estos temas al menos una vez a la semana, 38,3% reportaron que los discuten al menos una vez al mes y 22,4% dijeron que los discuten al menos una vez al año. Solamente 5,8% dijeron que nunca discuten estos temas en clase. Estos resultados sugieren que en la mayoría de salones ya existe, en algún grado, discusión sobre estos temas.

Figura 10. Percepciones de los estudiantes sobre la frecuencia con que se discuten temas relacionados con el CAC, la construcción de paz y la JT en clase

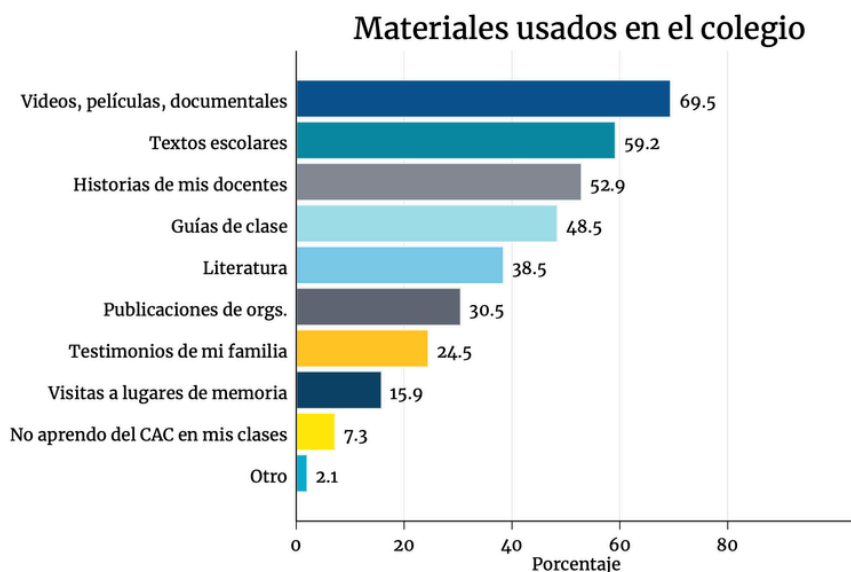


Adicionalmente, los docentes compartieron durante las entrevistas reflexiones sobre cómo enseñan actualmente temas relacionados con el CAC. Muchos docentes mencionaron la Cátedra de Paz. Por ejemplo, Jorge, quien trabaja como coordinador en un colegio privado de Medellín, expresó que el CAC se discute como parte de la Cátedra de Paz y explicó que se trata de “un proyecto transversal que se vincula a las clases de ciencias, ciencias sociales propiamente”. No obstante, Jorge fue crítico de este proyecto puesto que, a veces, el contenido “se volvía como un discurso trillado y ajeno” (colegio privado, Antioquia).

Los docentes no solamente incorporan la Cátedra de Paz en sus salones, sino también en actividades extracurriculares y talleres. Por ejemplo, Esteban, un coordinador de un colegio público en Bogotá, mencionó que, en tanto que la Cátedra de Paz se integra como un proyecto transversal, “los docentes son los encargados de liderar ese tipo de proyectos e implementarlos en las clases o con actividades extracurriculares: alguna izada de bandera, por ejemplo, talleres” (colegio público, Bogotá/Cundinamarca). Durante la recolección de datos en 2022, el equipo de investigación participó de algunas de estas actividades extracurriculares y eventos especiales, incluyendo talleres con invitados especiales y reflexiones alrededor de la verdad en el contexto de la jornada, La Escuela Abraza la Verdad.

La **figura 11** muestra el rango de materiales y fuentes que los estudiantes mencionaron como recursos que sus docentes usan para enseñar sobre estos temas. Los materiales más comúnmente mencionados incluyen videos, películas o documentales (69,5%), textos escolares (59,2%), historias personales de los docentes (52,9%) y guías de clase (48,5%). Los menos comunes fueron los testimonios de las familias (24,5%) y las visitas a lugares de memoria (15,9%).

Figura 11. Materiales usados en el colegio para aprender sobre estos temas

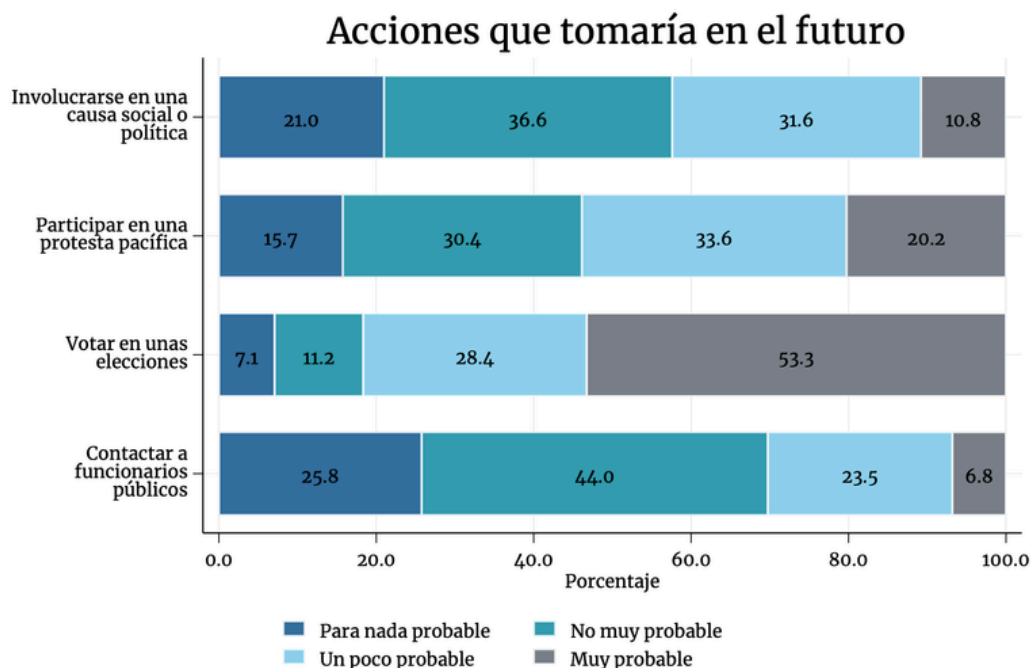


4.3. Participación Cívica en el Futuro

Entender las vías de participación que los estudiantes ven como acciones posibles es fundamental para comprender su visión sobre el compromiso cívico. Con respecto a la percepción de los estudiantes sobre su participación cívica a futuro, les hicimos varias preguntas sobre sus expectativas de votar, participar en una protesta, unirse a un grupo social o político, o contactar a un funcionario oficial. En general, los estudiantes expresaron opiniones positivas sobre sus expectativas de votar y una respuesta más variada con respecto a su interés en protestar, dependiendo del mecanismo de protesta. Los estudiantes estuvieron más o menos divididos ante la idea de unirse a un grupo social o político y, entre las acciones posibles sobre las que les preguntamos, contactar a un funcionario público fue una de las que los estudiantes identificaron como menos probables.

Cuando preguntamos acerca de la posibilidad de votar, la mayoría de los estudiantes (81,7%) dijeron que probablemente o muy probablemente votarían en unas elecciones. Con respecto a la protesta pacífica, la mayoría (53,8%) dijo que probablemente participaría en una protesta. Sin embargo, en su mayoría, los estudiantes también dijeron que probablemente no se unirían a una causa social o política (57,6%) y que probablemente no contactarían a un funcionario público (69,8%) (ver figura 12). De las acciones posibles presentadas aquí, ésta generó la respuesta más negativa, lo cual sugiere una cierta falta de confianza en las instituciones gubernamentales o una cierta aprehensión sobre su eficacia.

Figura 12. ¿Qué harían los estudiantes en el futuro?



Durante las entrevistas, varios estudiantes expresaron ideas diversas sobre el papel de la juventud en la participación cívica en Colombia. Para algunos, la acción más significativa que los jóvenes pueden tomar es estudiar: “Estudiar, estudiar y estudiar. Eso es lo mejor que podemos hacer. Porque [...] antes los jóvenes no tenían casi la voz porque no sabían muy bien lo que estaban haciendo, no sabían leer. Eso le pasaba a mi padrastro, a mis abuelos” (José, G11, colegio público, Norte de Santander). Para este estudiante, prepararse y priorizar la educación es esencial para apoyar el futuro del país.

Desde esta mirada, asistir al colegio es en sí misma una forma de compromiso y una contribución a la transformación social. Cuando los jóvenes estudian temas relacionados con el CAC, la paz y la justicia, pueden desarrollar un interés mayor por su país. Para Paulina, una estudiante en un colegio privado de Medellín, la clave está en promover este interés, primero, para sí misma y así después “ayudar a los jóvenes que están [...] como perdidos” (G9, colegio privado, Antioquia). Para algunos estudiantes, la construcción de paz empieza en la escuela.



Los estudiantes mencionaron que todos los jóvenes deberían involucrarse con sus comunidades. Por ejemplo, Natalia, una estudiante en Antioquia, explicó que “nosotros [los jóvenes] cargamos con el peso más grande [...]. De nosotros depende elegir a quién nos va a gobernar, elegir quién nos va a representar, elegir quién va a decidir qué va a hacer con la plata de nuestros impuestos” (G11, colegio privado, Antioquia). Sin embargo, para poder jugar un papel significativo como jóvenes, otros estudiantes hablaron de la importancia de buscar información confiable. Por ejemplo, Alejandro, un estudiante en Bogotá, mencionó que tras participar de una entrevista para este proyecto y asistir a presentaciones durante la *Semana de Colombia* que organizaba su colegio, se sintió mejor informado y se interesó más por estos temas. El porqué es que “al informarse uno, ya dice ‘yo quiero que el país sea así cuando yo sea grande’ entonces pues uno va a actuar para que eso suceda. [...] El mayor rol que tenemos como personas jóvenes [es] entender” (G9, colegio privado, Bogotá/Cundinamarca).

Por otra parte, algunos de los estudiantes entrevistados abordaron su participación cívica de manera más directamente relacionada con política, diciendo que el rol de los jóvenes en el desarrollo del país es interesarse por lo que pasa: “Hay personas muy desinteresadas que ‘ay no, es que a mí no me importa la política,’ [...] y si yo quiero lograr algo con otras personas, primero lo tengo que lograr conmigo” (Paulina, G9, colegio privado, Antioquia).

Para analizar las expectativas de los estudiantes con respecto a su participación cívica futura, construimos un índice que agrupa todos los ítems reportados en

la **figura 12**, junto con otros ítems relacionados ²⁰. Este índice representa las percepciones de los estudiantes sobre cuán probable es que participen cívicamente en el futuro. Nuestros resultados indican que, en promedio, la participación cívica futura de los estudiantes varía según sus características demográficas (ver **tabla 5**). Específicamente, encontramos que las mujeres, los estudiantes que viven en estratos más altos y aquellos en grado undécimo, reportaron una participación cívica futura más alta en comparación con sus compañeros. Los estudiantes que se identifican como víctimas o cuyas familias son víctimas, así como quienes dijeron saber más sobre el CAC, también tuvieron un índice de participación cívica futura más alto que sus compañeros. La siguiente tabla resume algunas de estas diferencias.

Tabla 5. Resultados significativos con respecto a la participación cívica futura de los estudiantes ²¹

 Mayor participación cívica futura	 Comparado con
Mujeres*** Estudiantes que viven en estratos más altos** Estudiantes que se identifican como víctimas*** Estudiantes cuyas familias son víctimas*** Estudiantes que reportaron saber sobre el CAC*** Estudiantes en grado 11*	Hombres Estudiantes que viven en estratos más bajos Estudiantes que no se identifican como víctimas Estudiantes cuyas familias no son víctimas Estudiantes que reportaron no saber mucho sobre el CAC Estudiantes en otros grados

²⁰ Además de los ítems presentados en la figura 12, el índice de participación cívica futura incluye los siguientes ítems: convencer a otros de que se involucren en causas sociales o políticas, recolectar firmas para una petición, viralizar contenido político en redes sociales, hacer grafitis con mensajes de protesta, bloquear una vía en forma de protesta, organizar un evento enfocado en un tema social o político y contactar a funcionarios públicos a través de redes sociales.

²¹ Las diferencias reportadas en esta tabla se basan en pruebas de hipótesis según características demográficas. Para el análisis, construimos un índice que agrupa 11 ítems diferentes relacionados con participación cívica futura. Los asteriscos representan niveles de significancia: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$. No todos los resultados estadísticamente significativos se reportan en esta tabla.

En resumen

Este estudio buscó comprender el conocimiento, actitudes y acciones de los jóvenes con respecto al CAC, la construcción de paz y la JT. En conjunto, estos elementos dan luz sobre la posición de los estudiantes y la manera como los colegios están educando para la JT. Nuestros hallazgos muestran que, a pesar de que los estudiantes no se sienten seguros de su conocimiento del CAC y no están familiarizados con el sistema de JT, sí entienden y apoyan ideas relacionadas con la construcción de paz y la JT. Los colegios son espacios fundamentales para la apropiación social de procesos de JT y ya están trabajando por sentar las bases necesarias para que los jóvenes comprendan y transformen sus contextos. Nuestros resultados son una invitación a reconocer el valor de las voces de los jóvenes, entender los desafíos que enfrentan y luchar por fortalecer su agencia como actores cívicos.

PARTE III: RECOMENDACIONES



Los libros nos
Enseñan a
Pensar,
y el pensamiento
nos hace
Libres



Proporcionamos las siguientes recomendaciones basadas en el análisis de los datos de encuestas, entrevistas y observaciones recopilados en 12 colegios. Compartimos nuestros hallazgos preliminares con un grupo de maestros y directivos docentes de cada uno de los 12 colegios participantes durante un taller de dos días celebrado en Medellín en julio de 2023. Durante este taller, los participantes revisaron los hallazgos iniciales de sus respectivos colegios y proporcionaron comentarios y retroalimentación. Como grupo, generamos y co-construimos recomendaciones a nivel colegio, regional y nacional, así como para otros contextos afectados por conflictos. Por consiguiente, las recomendaciones surgen de los hallazgos de esta investigación de métodos mixtos y de las sugerencias generadas durante el taller.

Nivel Escolar

Nuestro estudio señala el papel crítico de los colegios dentro de los procesos más amplios de construcción de paz y justicia transicional (JT) en Colombia. Reconocemos la importancia de las escuelas como espacios para aprender sobre el conflicto armado colombiano (CAC), la paz y la JT, así como lugares para abordar conversaciones difíciles y controvertidas. Los colegios tienen el potencial de ofrecer apoyo psicológico y socio-emocional seguro a los estudiantes, particularmente a aquellos afectados por el conflicto y la violencia. Reconociendo el impacto del entorno escolar en el bienestar, es esencial que estas instituciones fomenten atmósferas inclusivas. Los colegios pueden servir como espacios vitales para navegar conversaciones complejas y fomentar la comprensión y la paz entre la población escolar.

A la luz de esto y reconociendo que las acciones deben adaptarse a contextos específicos, recomendamos lo siguiente para educadores y personal en los colegios:

Fomentar la participación estudiantil. Involucrar a los estudiantes en iniciativas de construcción de paz y en procesos de toma de decisiones relevantes dentro del colegio. Alentar a los estudiantes a asumir roles activos en estos esfuerzos puede cultivar liderazgo y responsabilidad hacia la construcción de una sociedad pacífica.

- Aprovechar los “manuales de convivencia” y los “comités de convivencia” existentes para incorporar elementos de justicia restaurativa y resolución de conflictos en las actividades escolares diarias. Esto incluye la necesidad de co-construir los manuales junto a los estudiantes y con la comunidad escolar.
- Lograr que los estudiantes sean conscientes de su papel en la promoción de la convivencia requiere del reconocimiento, por parte de educadores y directivos, de la agencia de los estudiantes y su contribución a los procesos de JT dentro y fuera de los colegios.

- Apoyar y guiar el compromiso cívico de los estudiantes más allá del aula para fomentar el desarrollo de la participación cívica estudiantil y de las diversas vías de involucramiento, por ejemplo, a través del “subsistema de participación de juventudes” o el “Consejo de Juventudes”.

Desarrollar habilidades para la paz y la justicia. Ofrecer programas de capacitación para docentes y directivos sobre cómo abordar temas sensibles relacionados con la paz y la justicia, y sobre el desarrollo de apoyo socioemocional a los estudiantes.

- Apoyar a los docentes en la implementación de una pedagogía activa, centrada en la juventud y comprometida para enseñar sobre estos temas (por ejemplo, utilizando ejemplos y casos de otros contextos o a través de juegos de rol). Ejemplos relevantes están disponibles en el currículo de *Facing History and Ourselves*²².
- Proporcionar desarrollo profesional para docentes en la enseñanza sobre el conflicto, la construcción de paz, la justicia transicional y otros temas sensibles y politizados.



Integrar planeaciones sobre la paz, la JT y el conflicto armado colombiano en los currículos escolares. Esto ayudará a los estudiantes a comprender el contexto histórico y sociopolítico del conflicto, así como la importancia de la JT en Colombia.

- Incorporar un enfoque de construcción de paz y JT en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Integrar temas de paz, justicia y JT de manera transversal en las diferentes asignaturas y actividades académicas, más allá de las propuestas por el área de ciencias sociales. Esto también implica introducir discusiones activas y críticas sobre estos temas e iniciativas para apoyar los objetivos de la JT en asambleas escolares, eventos y actividades extracurriculares a través de la colaboración entre docentes y directivos.
- Involucrar las artes, el teatro y la fotografía para la enseñanza sobre paz y justicia.

²² Ver <https://www.facinghistory.org/>

- Conmemorar y reconocer la importancia de los días simbólicos locales y nacionales, como una oportunidad para discutir estos temas en comunidad. Por ejemplo, introducir conversaciones relevantes y celebrar el Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas del Conflicto Armado, el Día Internacional al Derecho a la Verdad, el Día de la Diversidad Étnica y Cultural, entre otros.

Crear espacios para trabajar con familias y comunidades para enseñar y discutir temas relacionados con el conflicto armado colombiano, la paz y la JT.

- Establecer espacios para la formación y conversación con las familias y la comunidad educativa sobre el CAC, la paz y la JT. Se pueden aprovechar espacios existentes como la Escuela de Padres o crear nuevas oportunidades para la participación familiar.

Establecer programas con organizaciones comunitarias para facilitar recursos pedagógicos adicionales para estudiantes y docentes. A través del aprendizaje experiencial, utilizar los recursos disponibles en las comunidades que rodean la escuela para involucrar museos de memoria locales y nacionales como espacios de aprendizaje (Museo Casa de La Memoria, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, etc.), que fomenten el aprendizaje sobre temas relacionados con el conflicto armado colombiano, la paz y la JT.

- Colaborar con museos locales y nacionales para co-constituir sitios de memoria locales dentro de los espacios escolares.
- Construir conexiones con entidades y organizaciones que trabajan en temas relacionados con el conflicto, la paz y la JT (es decir, JEP, UBPD, CNMH, aliados de la antigua CEV, etc.), para incentivar la colaboración bidireccional entre escuelas y organizaciones, y asegurar que los materiales pedagógicos lleguen a las escuelas, reconociendo el potencial de las escuelas como sitios de producción de conocimiento.



Nivel Nacional y Regional: Gobiernos y Políticas

Si bien consideramos que las escuelas son sitios importantes de transformación social, es fundamental el apoyo de entidades gubernamentales nacionales y regionales, así como de organizaciones no gubernamentales que abordan estas áreas de formación, para que los colegios integren con éxito estos temas en su currículo y pedagogía. Recomendamos a las Secretarías de Educación, al Ministerio de Educación Nacional y a otras entidades gubernamentales y no gubernamentales relevantes que:

- **Asignen recursos para la capacitación de los docentes.** Proporcionen formación profesional para maestros sobre JT y construcción de paz, con el fin de desarrollar herramientas para discutir temas sensibles y no expresados, especialmente en los municipios del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y en demás regiones y escuelas afectadas por el conflicto. Esto incluye ofrecer capacitación profesional a los docentes para abordar adecuadamente las necesidades psicológicas de los estudiantes, especialmente para aquellos impactados por el conflicto armado colombiano.
- **Incorporen la discusión sobre la JT y la paz** con enfoques específicos según la edad, en las políticas educativas y demás directrices curriculares.

Documentar y compartir las mejores prácticas de formación en paz, CAC, justicia y JT a través de redes escolares regionales y locales. Resaltar ejemplos positivos de actividades e iniciativas para inspirar a otras escuelas a adoptar prácticas similares.

- Compartir modelos ejemplares reconociendo las diferencias entre realidades urbanas, rurales y regionales.
- Distribuir recursos para la enseñanza de estos temas a través de una base de datos centralizada y de fácil acceso. Estos recursos pueden provenir de instituciones como la CEV, el CNMH y otras organizaciones no gubernamentales relevantes en el tema.
- Crear una red a través de un centro de recursos virtuales para que los docentes de escuelas públicas y privadas compartan materiales, mejores prácticas y experiencias en los diferentes tipos de escuelas, regiones y áreas urbanas/rurales.
- Crear alianzas con otras organizaciones para discutir mejores prácticas y formas de apoyar a los docentes y escuelas de manera efectiva.
- Compartir recursos a través de redes nacionales de docentes, incluida la Red Nacional de Educación para la Paz y la Red de Aliados de la Comisión de la Verdad.

Nivel Global

Los hallazgos de nuestro estudio en Colombia tienen relevancia para estudiantes, docentes y escuelas en otros contextos afectados por conflictos y en postconflicto. Recomendamos lo siguiente:

Facilitar el diálogo internacional sobre los esfuerzos para promover la reconciliación y la paz en sus comunidades.

- Compartir hallazgos de las mejores prácticas en escuelas colombianas con otros países, a través de redes globales como la Red Interagencial de Educación en Emergencias (INEE) y la Red de Educación en Conflicto y Crisis (ECCN).
- Crear vínculos y redes con escuelas en otros países afectados por conflictos y en postconflicto para compartir recursos, experiencias y consejos.

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que apoyaron este proyecto en sus diferentes etapas, desde la focalización de colegios interesados en participar del estudio, hasta el diseño de la propuesta, la recolección de datos en los colegios, el análisis de esta información y la escritura del reporte.

Estoy profundamente agradecida con los estudiantes, docentes y directivos que nos abrieron las puertas de sus colegios y compartieron sus ideas y experiencias con nosotros.

Gracias a nuestro maravilloso equipo de investigación, que apoyó la recolección de datos en 12 colegios en Colombia, su análisis y la escritura del reporte. En particular, nuestro equipo de investigación central: Paula Mantilla Blanco, Daniela Romero Amaya y Tatiana Cordero Romero. Este proyecto no habría sido posible sin su inmensa dedicación, arduo trabajo, pasión y apoyo durante los últimos años. También estoy agradecida con Verónica Suárez Restrepo y Nohelia Martínez por su apoyo haciendo entrevistas en colegios en Antioquia y Norte de Santander.

Me gustaría reconocer el fantástico trabajo de nuestro equipo de investigación en Teachers College, Columbia University, quienes apoyaron el análisis de datos de encuestas y entrevistas y contribuyeron a la elaboración del reporte: Sara Pan-Algarra, Ángela Sánchez Rojas, Victoria Jones, Leonardo Arévalo Rojas y Paola Abril. También, me gustaría reconocer la labor de Renna Bazlen quien también ofreció apoyo de investigación crucial durante una etapa anterior del proyecto.

Estoy muy agradecida por la colaboración y apoyo a través del proyecto de Juan Camilo Aljuri Pimiento y Carolina Valencia y demás colegas de la Fundación Memoria y Ciudadanía. Gracias a Luisa Gómez (la Fundación Compartir) y a Felipe Aramburo (Proantioquia) por su apoyo en una etapa anterior del proyecto. Este proyecto fue financiado con becas del Institute for Latin American Studies [Instituto de Estudios Latinoamericanos - ILAS] de Columbia University; Teachers College, Columbia University e INEE-E3/Dubai Cares.

Contacto

Para conocer más sobre este proyecto, a continuación se encuentran los datos de contacto.

Dra. Garnett Russell

Profesora Asociada y Directora

Programa de Educación Internacional y Comparada, Teachers College, Columbia University

sgrussell@tc.columbia.edu

+1 (212) 531-5205

Referencias

- Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*.
- Bellino, M. J., Paulson, J., & Anderson Worden, E. (2017). Working through difficult pasts: Toward thick democracy and transitional justice in education. *Comparative Education*, 53(3), 313–332.
- Berents, H., & McEvoy-Levy, S. (2015). Theorising youth and everyday peace(building). *Peacebuilding*, 3(2), 115–125.
- Berents, H., & Mollica, C. (2020). Youth and Peacebuilding. In *The Palgrave Encyclopedia of Peace and Conflict Studies* (pp. 1–16). Springer International Publishing.
- Cole, E. A. (Ed.). (2007). *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Davies, L. (2017). Justice-sensitive education: The implications of transitional justice mechanisms for teaching and learning. *Comparative Education*, 53(3), 333–350.
- De Greiff, P. (2012). Theorizing Transitional Justice. *American Society for Political and Legal Philosophy*, 51, 31–77.
- Krystalli, R. (2024). *Good Victims: The Political as a Feminist Question* (1st ed.). Oxford University Press New York.
- Laplante, L. J. (2008). Transitional Justice and Peace Building: Diagnosing and Addressing the Socioeconomic Roots of Violence through a Human Rights Framework. *International Journal of Transitional Justice*, 2(3), 331–355.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*.
- Minow, M. (1998). *Between Vengeance and Forgiveness: Facing History After Genocide and Mass Violence*. Beacon Press.
- Nieto SÁCHICA, D. A. (2021). *Learning Conflict in the Midst of Violence. Urban youth & school life in Colombia's (post)conflict transition* [Dissertation]. University of Toronto.
- Parrin, A., Simpson, G., Altiok, A., & Wamai, N. (2022). Youth and Transitional Justice. *International Journal of Transitional Justice*, 16(1), 1–18.
- Piccone, T. (2019). *Peace with Justice: The Colombian Experience with Transitional Justice* (Security, Strategy, and Order, pp. 1–32). Brookings Institution.
- Pizarro, E. (2017). *Cambiar el futuro. Historia de los procesos de paz en Colombia (1981–2016)* [Kindle edition]. Penguin Random House.
- Ramírez-Barat, C. (2012). *Engaging Children and Youth in Transitional Justice Processes*: (pp. 1–22). International Center for Transitional Justice.
- Ramírez-Barat, C., & Schulze, M. (Eds.). (2018). *Transitional Justice and Education: Engaging young people in peacebuilding and reconciliation* (1st ed.). V&R unipress.
- Romero-Amaya, D. (2024). The making of the citizen in Colombia: Transitional assemblages, civic education, and the long quest for peace. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(2), 165–184.
- Russell, S. G. (2020). *Becoming Rwandan. Education, Reconciliation, and the Making of a Post Genocide Citizen*. Rutgers University Press.
- Russell, S. G., Mantilla-Blanco, P., Romero-Amaya, D., & Cordero-Romero, T. (Forthcoming). *Education and Transitional Justice: Para, Sobre, y Como*.
- Teitel, R. G. (2003). Transitional Justice Genealogy Human Rights in Transition. *Harvard Human Rights Journal*, 16, 69–94.



Teachers College

COLUMBIA UNIVERSITY

