

22 ideas para 2000 días de siembra de verdad

Resultado del proceso de la mesa
Verdades para la paz

Sistematizan:

*Nadia Catalina Ángel Pardo
y Carolina María Ojeda Rincón*

Aportes especiales a este documento

Luis Ángel Parra Garcés (Q.E.P.D)

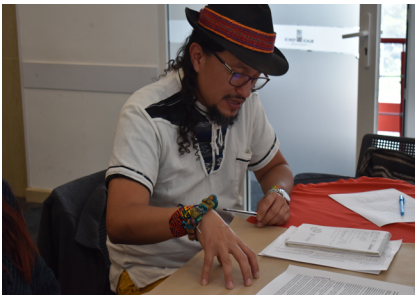
Marieta Quintero

Catalina Cortés

Orlando Pulido



Agosto 2022 – julio 2023



Participantes de la Mesa verdades para la paz que suscriben el documento

1. Adriana Bonilla Gutiérrez, Corporación Opción Legal
2. Adriana María Pita Satizabal, ACNUR
3. Andrea Defrancisco Samudio, Organización Cultural Latinlatas
4. Andrés Alba, Iglesia Sueca
5. Arturo Grueso Bonilla, CEIP (Corporación de educación e investigación intercultural para los pueblos)
6. Ayda Vanesa Hernández Ronderos, Batukada Revolucionaria
7. Catterine Florez Arroyave, IED Colombia Viva
8. Claudia Milena Hernández Rodríguez, Universidad Pedagógica Nacional
9. Claudia Patricia Toro Ramírez, Lía Fundación
10. David Espinoza Sánchez
11. Diana Acosta Castillo, MAFAPO
12. Frank Castro, RAYVE Colectivo Artístico
13. Gloria Amparo Camilo, Consultora en Fortalecimiento Psicosocial y Desarrollo Organizacional
14. Heydi Arévalo Mendoza, World Vision
15. Ingrid G. Quiroga Morales
16. Ingrid Romero Cortés, Universidad Católica de Colombia
17. Jorge Ernesto Arjona Quintero, Fundación IN-JU Huellas
18. Juan Sebastián Casallas Reinell, IED Colombia Viva
19. Juliana Angélica Molina Ríos, Pontificia Universidad Javeriana
20. Lida Lucy González Arango, IED Colombia Viva
21. Maria Elvia Domínguez Blanco, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá
22. Maria Fernanda González, Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE
23. Marieta Quintero, Universidad Distrital
24. Martha Cecilia Andrade Acosta. Institución educativa Policarpa Salavarrieta
25. Mauricio Parra Bayona
26. Nancy Sanceno, Corporación Opción Legal
27. Néstor Sánchez, CINDE
28. Nini Yohana Ballesteros Albarracín
29. Omar Orlando Pulido Chaves
30. Oscar Mauricio Patiño Prieto, Nuevos Maestros por la Educación - MODEP
31. Samar Torres Márquez, Universidad Católica de Colombia
32. Sonia Andrea Camargo Bastidas
33. Yolanda Castro Robles, Pontificia Universidad Javeriana

22 Ideas para 2000 días de siembra de verdad

Otros participantes en la mesa

1. Adrián Camilo Plata, Metal por la infancia
2. Alba Sandoval, Organización Ecológica Trébola
3. Ángel Salazar, Organización Todo Copas
4. Constanza Cubillos, Unicef
5. Dana Sepúlveda, IDARTES
6. Fabio Castro, Universidad Pedagógica Nacional
7. Francisco Nates Rodríguez. DIPAZ
8. Gina Díaz, ICBF
9. Iván Darío Casas Trujillo, San José de Calazans, Bogotá
10. Javier Gómez, COL
11. Jhon Cuervo, Red Nacional de maestros por la memoria y la paz (CNMH)
12. Karina Martínez, War Child Holland
13. Nidia María Pérez Rojas, Alianza Educativa
14. Olga Lucía Zarate Mantilla, Ministerio de Educación Nacional
15. Paula Sáenz Camacho, Colectivo Latinlatas
16. Renán Cuesta, Consultor independiente
17. Rommel Rojas, Artista Fotógrafo
18. Tatiana Dueñas, IDPC
19. Vanessa Ossa, Alianza Educativa

Equipo de la Corporación Opción Legal

Alejandra Jaimes

Álvaro Sánchez

Ángela Bulla

Daniel Sabogal

Gino Andrey Gutiérrez Quimbayo

Carolina Ojeda Rincón

Catalina Ángel Pardo

Catalina Cortes Buitrago

Julio Soler

Luisa Becerra

María Camila Araque

Nicolás Gómez

Raúl Hernández



CONTENIDO

PROLOGO	8
CAPÍTULO 1	15
Sembrar la verdad para cosechar paz	15
¿Cómo elegimos las semillas? Las recomendaciones de la Comisión de la verdad para descubrir puertas de acción.....	18
Ideas-semillas para 2000 días de siembra de paz.....	21
La elección de nuestras puertas de entrada: el terreno para sembrar las semillas	23
22 Ideas para 2000 días de siembra de paz.....	27
Idea 1. Espacios para la vida.....	27
Idea 2. Las memorias del magisterio: historias de lucha, liderazgo y resistencia.....	28
Idea 3. Huertas de memoria y paz.....	30
Idea 4. Atención y acompañamiento psicosocial a maestros, maestras y trabajadores de la educación que han sido víctimas del conflicto armado	31
Idea 5. Socialización del legado en instituciones educativas a través de las organizaciones de víctimas.....	32
Idea 6. Agentes de paz	33
Idea 7. La reestructuración de programas de formación y agendas de investigación desde las diferentes disciplinas que trabajan por la salud mental en Colombia.....	34
Idea 8. Convocar diálogos entre diferentes	35
Idea 9. Las verdades de la universidad: un deber colectivo de memoria	36
Idea 10. Oferta cultural para la verdad: disponible, adaptable y accesible	38
Idea 11. El Legado en la formación de maestros y maestras	38
Idea 12. Las escuelas: lugares protectores y sanadores.....	39
Idea 13. Itinerancias rurales. Caminando por territorios de esperanza: vivir, sentir y actuar	41
Idea 14. "La jaula se ha vuelto pájaro y ha volado"	42

Idea 15. Los colectivos artísticos locales: agentes de educación y transformación .	43
Idea 16. Encuentros regionales para la paz y la verdad	44
Idea 17. La educación para la no repetición: entre arte y memoria	44
Idea 18. Elaboración de currículos pertinentes y contextualizados para la ruralidad con y desde las com unidades	45
Idea 19. Una sociedad que aprende más sobre la ruralidad	46
Idea 20. Escuela rural, cultura y economía. Preguntas para construir dignidad humana y sembrar vida	47
Idea 21. Construyamos comunidades escolares seguras, justas e incluyentes con niños, adolescentes, docentes, ma-padres y cuidadores	48
Idea 22. Informando la verdad: lo que se quedó callado ahora habla	49
CAPÍTULO 2	51
22 IDEAS PARA 2000 DÍAS DE SIEMBRA DE PAZ EN CLAVE DE POLÍTICA PÚBLICA (UNA APROXIMACIÓN)	51
INTRODUCCIÓN	53
RUTA METODOLÓGICA	57
Las recomendaciones	57
Las puertas de entrada	57
Los desafíos.....	58
Las ideas	59
REFERENTES DE POLÍTICA PÚBLICA	61
Referentes conceptuales.....	61
Enfoque de derechos: El derecho a la educación.....	61
Territorio y territorialidad	62
Política pública	66
Referentes normativos	67
Constitución Política de 1991.....	67
Ley 1620 de 2013	67
Ley 975 de 2005.....	68
Ley 115 de 1994.....	68
Referentes de política	69
El Plan Nacional de Desarrollo	69

Plan decenal de educación.....	71
Educación rural.....	71
Tratados internacionales	72
LAS IDEAS EN CLAVE DE POLÍTICA PÚBLICA	73
La atención psicosocial para acompañar la sanación y la reparación de las víctimas.....	73
Las transformaciones culturales que se agencian desde la formación docente.....	73
Las organizaciones y colectivos culturales y artísticos en todos los territorios del país	74
La situación de la educación rural	74
La transmedia digital del informe de la CVE	74
REFERENCIAS	75

PRÓLOGO

IMPLEMENTAR LAS RECOMENDACIONES DE LA COMISIÓN DE ESCLARECIMIENTO DE LA VERDAD PARA EL SECTOR EDUCATIVO

La Comisión de esclarecimiento de la verdad (CEV) hizo una serie de valiosas recomendaciones en el ámbito de la educación pero, ¿cómo concretarlas? Para responder a esta pregunta, hicimos una aproximación de dichas recomendaciones en tres grandes áreas o universos.

Un primer gran universo está relacionado tanto con la formación de cada estudiante para la convivencia, la paz, la reconciliación y la garantía de los Derechos Humanos como con el respeto y la valoración positiva de las diferencias y la construcción del pensamiento crítico y contextual. Ello supone un reto: garantizar que la escuela opere como un lugar protector, garante de los derechos de niños y niñas. Adicionalmente, implica un reto a futuro: formar ciudadanos que contribuyan a la reconciliación, la transformación cultural y la garantía de no repetición de la violencia y el conflicto armado.

Un segundo universo está asociado con las intervenciones orientadas hacia la inclusión de NNJA que no pueden ingresar al sistema educativo o que, habiendo ingresado, no cuentan con condiciones para que la educación que reciben sea pertinente y de calidad. En este caso, la CEV enfatiza la inclusión de los estudiantes rurales que, además de verse afectados por una respuesta insuficiente a su dispersión geográfica, recibieron de manera más directa, sistemática y grave los impactos de la violencia derivada del conflicto armado. La CEV recomienda desplegar estrategias y acciones orientadas a garantizar adecuadamente la educación en el sector rural, de manera que beneficie a estudiantes de poblaciones especialmente dispersas.

Un tercer universo tiene que ver con el rol que podría desempeñar el sistema educativo respecto del Legado de la CEV: dar a conocer a los integrantes de la comunidad educativa los principales hallazgos del informe, como el

esclarecimiento de lo ocurrido en el conflicto; las responsabilidades colectivas de los actores armados y de la propia sociedad; los impactos en comunidades, en personas y en la propia naturaleza.

Para abordar esto, la CEV sugiere aprovechar la transmedia elaborada para tales fines, que busca entregar de manera pedagógica y didáctica esos resultados con el fin de que la ciudadanía se los pueda apropiar. Es necesario realizar, entonces, acciones con integrantes de la comunidad educativa que permitan alcanzar el horizonte grande de esa apropiación: la vinculación expresa de la historia del conflicto armado al estudio de la historia de Colombia. Además de estas líneas generales, la CEV propone unos mecanismos específicos: formación docente; utilización del arte y del deporte para construir sensibilidad social y pensamiento crítico; adaptación de proyectos transversales; disposición de personas que apoyen y orienten a los estudiantes de las instituciones educativas.

En su documento sobre el Legado de la CEV, Orlando Pulido presenta las principales normas y orientaciones de política pública referidos a los temas planteados por la comisión. Este autor plantea la política pública como una relación entre la oferta del estado y las demandas de los gobernados. Ello implica el diseño y la implementación de conjuntos de programas, estrategias, acciones y mecanismos con los que el Estado puede responder a las demandas sociales y desarrollar los mandatos constitucionales y legales. En este documento evidenciamos las conexiones en cada uno de estos aspectos.

Es importante recalcar que, para concretar la política pública en materia educativa, el Estado colombiano cuenta con una arquitectura y unas dinámicas institucionales que combinan roles y competencias centralizadas y descentralizadas. La nación, a través del Ministerio de Educación

Nacional, formula políticas y objetivos, dicta normas, regula la prestación del servicio educativo, además de realizar seguimiento y evaluación. Así mismo, brinda asistencia técnica y administrativa a las entidades territoriales para fortalecer su capacidad de gestión, además de distribuir los recursos conforme a los criterios que ella misma define.

La descentralización faculta a los entes territoriales para administrar la prestación del servicio educativo: ellos dirigen, planifican y administran los recursos físicos, humanos y financieros, prestan el servicio educativo y responden, tanto al gobierno central como a la comunidad, por los resultados en cobertura y calidad. Así mismo, prestan asistencia técnica y administrativa a sus instituciones o centros educativos. Por su parte, los establecimientos educativos brindan la formación a sus estudiantes en un marco de altos niveles de autonomía. Esto se expresa en su soberanía para el diseño e implementación de su Proyecto educativo institucional, que organiza su propio modelo educativo, especifica los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, así como la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.

En consonancia con la arquitectura institucional y la distribución de roles y competencias, la respuesta a la pregunta de cómo concretar las recomendaciones de la CEV en el ámbito educativo podría abordarse, además, en dos dimensiones generales. La primera de ellas está alineada con las recomendaciones del diseño general de la política pública, que incluye la definición de los objetivos, la expedición de lineamientos, la construcción de estrategias generales para orientar al sistema educativo, la construcción e implementación de sistemas de seguimiento y evaluación, que es de la competencia del MEN. En el documento de las 22 ideas se esbozan propuestas que adquieren esa dimensión.

La segunda dimensión implica definir la manera como ese Legado de la CEV se concreta en la implementación de la política pública. Ello supone organizar la forma en la que cada territorio se vincula con las recomendaciones de la CEV, con los mecanismos para asegurar

los resultados en cobertura y calidad, con el apoyo técnico que brindan a las instituciones educativas y con la manera como las instituciones educativas definen e implementan su modelo educativo. En este aspecto, las 22 ideas plantean un número importante de propuestas que podrían ser convertidas en acciones o en proyectos específicos y con ello se avance en su adopción como política pública para asegurar su masificación.

En tal sentido, es necesario verificar si los fines de las normas y disposiciones de política pública en materia educativa definen horizontes para orientar la formación de los estudiantes, si están alineados o no con las apuestas éticas que la CEV le plantea construir a la sociedad colombiana. Cabe destacar que existe una alineación general entre los fines de la educación y los referentes éticos que la CEV propone que sean construidos por la sociedad en su conjunto, tal como se puede ver en los siguientes documentos:

- Artículo 41 de la Constitución política: todas las instituciones de educación, fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.
- Ley 115 1994, o ley general de la educación: la formación encargada al sistema educativo debe orientarse al respeto a la vida y a otros Derechos Humanos a la paz, a la construcción de la vida social alrededor de los principios democráticos de la convivencia, el pluralismo, la solidaridad, la equidad la justicia y la libertad.
- Ley 1620 de 2013: la educación debe contribuir a la construcción de paz, a desarrollar las competencias ciudadanas, a afianzar los principios democráticos y a asumir la valoración positiva de las diferencia con el fin de formar sujetos activos de derechos.
- Plan Nacional de Educación: el sistema educativo debe contribuir a la construcción de una sociedad en paz, basada en la equidad la inclusión el respeto a la ética y la equidad de género.
- Marco fiscal de mediano plazo: organiza la orientación de los recursos para la implementación de los acuerdos de paz. Uno de sus propósitos es la construcción de una educación para la paz y la convivencia.
- Objetivos de desarrollo sostenible: plantea la necesidad de contar con una educación de calidad que reduzca las desigualdades, asegure

22 Ideas para 2000 días de siembra de verdad

la igualdad de género, aporte a la paz con justicia y al respeto a la institucionalidad.

- Plan Nacional de desarrollo 2022-2026: propone resignificar la jornada escolar orientándola a la formación integral de los estudiantes con el fin de propiciar la construcción de ciudadanía, la activación de procesos de reconciliación, las estrategias para garantizar apoyos psicoemocionales, la construcción de actitudes antirracistas y de respeto al equilibrio ecológico.

Sin embargo, estas definiciones deben ser complementadas y ajustadas al contexto de violencia que sigue afectando a nuestro país. En este sentido, Opción Legal considera que, además de asegurar que la escuela sea protectora, se debe buscar que esté protegida frente a la violencia asociada o heredada del conflicto armado. La idea de una escuela protegida está directamente relacionada con el respeto que deben tener los actores armados, tanto los de movimientos insurgentes y guerrilleros como los de la criminalidad organizada.

El derecho internacional humanitario los obliga a no realizar acciones violentas ni generar riesgo en el espacio físico de la escuela o en las áreas adyacentes. Por ello, los caminos que conducen hasta la escuela deben estar libres de artefactos explosivos y otras amenazas para la vida y la seguridad de los estudiantes. Una escuela protegida, además, debe eliminar los riesgos de reclutamiento forzado y la utilización de niños y niñas para la violencia y la guerra. En esta dirección, en 2022 el gobierno adhirió la Declaración de escuelas seguras adoptada a nivel mundial¹. De lo que se trata ahora es de que los principios y definiciones incorporados en ese instrumento sirvan para organizar la actuación de las instituciones y entidades encargadas de la prevención, protección de las personas y del orden público.

1 Este instrumento se orienta a: 1) proteger a escuelas y universidades del uso militar durante conflictos armados. 2) la recopilación de datos y la respuesta ante ataques a establecimientos educativos, sus estudiantes y personal durante conflictos armados. 3) fortalecer el rol de protección que tiene la educación durante conflictos armados. 4) en los foros internacionales, fomentar los intercambios y fortalecer el apoyo político para la protección de la educación durante conflictos armados. 5) rendición de cuentas por ataques a establecimientos educativos y sus estudiantes y personal durante conflictos armados.

De lo planteado por la CEV también puede inferirse que la escuela, entendida como el sistema educativo y la comunidad educativa, está llamada a contribuir en la reparación y sanación de docentes, estudiantes e integrantes de la comunidad educativa afectados directamente por el conflicto. Parte de la reparación implica el reconocimiento público de los impactos del conflicto y la visibilización de las memorias de la resistencia y la resiliencia de unos y otros frente a la violencia asociada al conflicto armado. Por su parte, la sanación implica la atención de las secuelas psicoemocionales que generó el conflicto armado en los integrantes de la comunidad educativa, con el fin de restablecer su equilibrio y bienestar emocional así como de reconstruir sus proyectos de vida de la mejor manera.

También es necesario analizar los principales mecanismos con los que se ha contado hasta la fecha para concretar esos fines de la educación. No abordamos el grueso de los proyectos desarrollados por las escuelas para concretar los lineamientos y mecanismos mencionados, porque configuran un universo demasiado amplio para los propósitos de este documento. Sin embargo, una somera reflexión sobre las disposiciones normativas y las orientaciones de política pública nos lleva a identificar los mecanismos para el desarrollo de competencias ciudadanas, promoción de la convivencia y trabajo en materia de derechos humanos. Parte del esfuerzo se orienta a la definición de lineamientos en el tema, tal como se ve en las siguientes acciones:

- 1998. Lineamientos Curriculares para desarrollar el mandato constitucional sobre participación ciudadana para trabajar el tema de la democracia y Lineamientos Curriculares en Educación, en relación con la formación en materia de ética y valores humanos.
- 2003. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, orientados a formar sujetos capaces de incorporarse al orden social, económico y político contemporáneo en calidad de ciudadanos a partir de tres ejes: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.
- 2013. Ley 1260: definió la construcción del sistema de Convivencia escolar. Propone la articulación de acciones de diferentes instancias

del Estado, así como la puesta en marcha y el seguimiento de la ruta de atención integral para la convivencia escolar. Implica el fomento y el fortalecimiento de la educación en y para la paz.

- Jornada única Complementaria: mecanismo para el desarrollo de competencias ciudadanas y habilidades para la convivencia. Incluye un abanico de actividades lúdicas y de estrategias para la resolución pacífica de conflictos.
- 2014 Cátedra de La Paz: su propósito es *garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz* en Colombia a partir del conocimiento y el desarrollo de competencias ciudadanas en los niños, las niñas y los jóvenes, con acciones sostenidas en la experiencia repetida y consistente en todos los espacios de interacción

A estas disposiciones de política pública se debe agregar lo planteado por el *Plan marco de implementación de los acuerdos de paz*, que propone la construcción de un estatuto de convivencia, y lo definido en las bases del *Plan Nacional de desarrollo*, que plantea la construcción de un Sistema Nacional de convivencia para la vida.

Si bien los fines definidos como norte para la educación pueden considerarse como adecuados, desde su diseño parecen contruidos para una sociedad ideal, en la cual funcionen adecuadamente las instituciones y las interacciones sociales positivas sean la regla general. Se echa de menos la definición de fines de la educación que respondan al contexto de conflicto armado y al de las altísimas vulnerabilidades de los y las estudiantes en los distintos entornos educativos. En particular, se necesitaría que, como parte de los fines de la educación, se incluyeran los que promuevan la reconciliación, la reparación y la sanación de los afectados por el conflicto armado. En este aspecto, las 22 ideas plantean propuestas para abordar la reparación, reconstruyendo las memorias del magisterio frente al conflicto, sus afectaciones y su resistencia.

Aun cuando ya han pasado 10 años desde la construcción del sistema de convivencia escolar, los resultados todavía son magros debido a que se han mantenido todas las situaciones de vulnerabilidad. En este periodo creció el maltrato infantil, la violencia sexual, las enfermedades de transmisión sexual,

el embarazo precoz, el acoso escolar y la violencia física. Por otra parte, los resultados de las "Pruebas Saber" han evidenciado que el desarrollo de las competencias ciudadanas ha sido insuficiente; la transversalización de los mecanismos para activar y consolidar esas competencias no impacta la totalidad del currículo ni de los planes de estudio. En muchos casos, las competencias aprendidas son difíciles de aplicar a la cotidianidad de los estudiantes, especialmente de quienes fueron desplazados, viven en zonas de conflicto armado o en territorios expuestos a la violencia común. Por todo esto, es necesario visibilizar y atender, mediante la adaptación de las apuestas institucionales, los impactos del desplazamiento forzado que afectan de manera integral a los estudiantes y a sus familias así como a las personas que migraron forzosamente desde otros países.

En el documento de las 22 ideas se proponen varias iniciativas para la construcción de paz desde la escuela: convertir a los integrantes de la comunidad educativa en agentes de paz; promover diálogos entre diferentes abarcando la diversidad de voces en lo político, lo religioso, lo étnico y lo territorial; organizar encuentros regionales de paz y verdad; orientar el servicio social de los estudiantes para agenciar, con estudiantes más jóvenes, iniciativas de paz.

También se plantean propuestas para la atención y acompañamiento psicosocial a docentes y trabajadores de la educación que han sido víctimas del conflicto armado. Entre ellas se incluyen la reestructuración de programas de formación y agendas de investigación desde las diferentes disciplinas que trabajan por la salud mental en Colombia, la construcción de territorios seguros para la expresión de género, diversidad cultural y sexual mediante acciones afirmativas y restaurativas, junto con un grupo de acciones dirigidas a interrumpir las dinámicas que entorpecen la relación con la diversidad. Una de ellas tiene que ver con la identificación de los impactos del conflicto en el cuerpo de quienes vivieron más de cerca la violencia asociada al conflicto armado.

Es bien sabido que para activar una actitud sensible frente a las personas, las comunidades y la naturaleza, así como para consolidar un

22 Ideas para 2000 días de siembra de verdad

pensamiento crítico, el arte juega un papel trascendental. Sobre este tema, existen antecedentes como:

- Ley 397 de 1997, o Ley General de Cultura, aunque excede el ámbito del sistema educativo, contempla la creación del Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural (SINEFAC), del cual debe hacer parte ese sistema educativo.
- Documento de Orientaciones Pedagógicas (2010): busca promover en la población estudiantil el desarrollo de competencias básicas y el pensamiento crítico. En este programa, las artes son consideradas como generadoras de medios para la incidencia en la cultura, la cohesión social, promoviendo o posibilitando una sociedad más democrática y participativa.
- Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y media (2010): define las orientaciones como programas de educación que buscan promover en niños y jóvenes el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, así como el pensamiento crítico y reflexivo.
- Programa de Educación Artística, programa compartido Metas Educativas (2021): plantea el reto de conseguir que la educación artística tenga el reconocimiento y la presencia necesaria en los sistemas educativo, de tal forma que se desarrolle la educación artística en los contextos educativos formales y no formales.

Este conjunto de normas y disposiciones de política pública implica reconocer que la educación artística activa procesos de sensibilización (porque no hay cuerpos sensibles en su correlato mental), que el arte es fundamental para desarrollar un pensamiento innovador, imaginativo y creativo. A este respecto, Opción Legal considera que, la educación artística es relevante para la apropiación del legado de la CEV porque si se trabaja en los diferentes niveles de enseñanza formal, impartida por docentes capacitados, se activa la posibilidad de elaborar los duelos y superar los impactos de la violencia. La incorporación del arte a la vida escolar debe tener en cuenta las diferencias étnicas, culturales y de género de los integrantes de la institución educativa y de las comunidades en las que se ubican, facilitando una real participación democrática y un reconocimiento del otro como alternativa de solución a los estados de violencia.

Para la construcción de competencias ciudadanas orientadas al desarrollo de una cultura que valore positivamente las diferencias (étnicas, de género, etc), el sistema educativo ha generado lineamientos estándares e indicadores sobre competencia ciudadanas y sobre competencias artísticas y se han diseñado mecanismos para implementarlas. Sin duda estas son herramientas fundamentales que van en la dirección adecuada; sin embargo, es necesario preguntarse si son suficientes para atender lo planteado por la comisión de la verdad en esta materia. El documento 22 ideas para la paz propone realizar un mapeo de los procesos artísticos y culturales cercanos a la escuela, así como acudir a obras artísticas que reflejen de manera adecuada los impactos de la violencia en los territorios y garantizar el acceso a ofertas culturales diversas a todas las personas de las diferentes instituciones educativas del país.

En lo referente a la política pública orientada a garantizar la educación a los pobladores del sector rural, las siguientes son las disposiciones normativas y de política pública relevantes:

- Proyecto de Educación para el Sector Rural PER (1999). En 2012 el MEN lanzó una nueva fase de ese proyecto que se venía desarrollando desde el año 2009: ejecución de estrategias flexibles para facilitar el acceso de los jóvenes rurales a la educación; y procesos de formación y acompañamiento a los docentes.
- Plan Especial de Educación Rural Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de la Paz (2018): proyectado a 15 años, incluye la adopción de planes escolares de paz y el apoyo a la formación de docentes que conozcan y entiendan los problemas propios de la docencia en preescolar o básica primaria en zonas rurales.
- Plan Marco de implementación: plantea la decisión de promover el desarrollo rural y la construcción de la paz, lo que incluye al sector educativo
- Plan Nacional de desarrollo 2022 a 2026: plantea la decisión de garantizar acompañamiento a los estudiantes del sector rural, desde la primera infancia hasta la post media.

A pesar de los lineamientos existentes, el balance de las estrategias para garantizar la educación de manera adecuada a la población

rural es altamente deficitario. En *22 ideas para la paz* se propone el análisis de experiencias de otros países y su adaptación a la realidad colombiana, tomando en cuenta la alternancia o itinerancia en las zonas con mayor dispersión, así como la adaptación del proceso formativo a los contextos específicos de cada territorio para formar guardianes y protectores de la memoria de nuestros territorios. Plantea, además, la necesidad de elaborar currículos pertinentes y contextualizados para la ruralidad con y desde las comunidades. Se propone la Socialización del Legado de la CEV en la escuela a partir de juntanzas con organizaciones de víctimas. Se reconoce la importancia del fortalecimiento de los procesos de memoria y de socialización que realizan maestras y maestros en las instituciones educativas y universidades, por lo que se propone abrir espacios en las clases regulares para la participación de actores relevantes de los territorios, como víctimas, líderes, lideresas, responsables, personas en procesos de reincorporación, entre otros. Sus testimonios serán la materia prima en el reconocimiento de los múltiples lenguajes capaces de allegar la verdad a la escuela.

Conclusiones y propuestas

De lo planteado hasta acá se puede concluir que, en materia de política pública, se cuenta con disposiciones normativas que orientan la formación de los estudiantes en torno a valores y competencias alineados con los propuestos por la CEV. También se cuenta con lineamientos para activar la acción del sistema educativo en esa dirección y con algunos mecanismos para materializarlos.

Sin embargo, es evidente que los resultados alcanzados en la realidad son deficitarios. Proponemos que ese compendio de normas, lineamientos, y mecanismos se adapten a los contextos de la violencia en que se ubican las escuelas y las comunidades educativas de nuestro país, especialmente respecto de las poblaciones desplazadas y de quienes permanecen en los territorios altamente afectados por la violencia, político o no, que existe en los territorios.

Estimamos que es necesario diseñar e implementar una estrategia para la reparación de los daños causados a los integrantes de la comunidad educativa y a la sanación de los impactos. Resaltamos la importancia de la atención psicoemocional a docentes y estudiantes afectados por el conflicto para recuperar su capacidad de agencia que les permita concretar sus proyectos de vida.

Consideramos que todas esas intervenciones deben hacer parte de un ecosistema de respuesta, que vincule de manera articulada a los diferentes niveles de la educación e interpele a todos los actores del sistema educativo. Lo planteado en el Plan de desarrollo pareciera sintonizarse con el legado de la CEV, pero no están desarrolladas las estrategias y mecanismos específicos, ni las metas y los recursos particulares con que se cuenta para implementarlos.

Dada la complejidad que entraña la construcción de una estrategia integral, como la que se propone, estimamos necesario que, el sistema educativo construya de manera paralela *un Plan de Acción* que defina metas verificables para hacer suyo el legado de la CEV, al tiempo que identifica y pone a disposición los recursos necesarios para su implementación

Por su parte, las *22 ideas para la paz* plantean una serie de propuestas para ser implementados directamente por las instituciones educativas, como experiencias que podrían ser replicables de manera masiva. Para ello, debería definirse *una campaña*, desplegada por secretarías de educación, instituciones educativas, docentes y otros integrantes de las escuelas, dirigida no solo a difundir las conclusiones y recomendaciones de la CEV al interior de la comunidad educativa, sino también a discutir, enriquecer, ajustar e implementar propuestas como las planteadas en las 22 ideas.

Julio Soler

SEMBRAR LA VERDAD PARA COSECHAR PAZ

No teníamos por qué haber aceptado la barbarie como natural e inevitable ni haber continuado los negocios, la actividad académica, el culto religioso, las ferias y el fútbol como si nada estuviera pasando. No teníamos por qué acostumbrarnos a la ignominia de tanta violencia como si no fuera con nosotros, cuando la dignidad propia se hacía trizas en nuestras manos. No tenían por qué los presidentes y los congresistas gobernar y legislar serenos sobre la inundación de sangre que anegaba el país en las décadas más duras del conflicto.

¿Por qué el país no se detuvo para exigir a las guerrillas y al Estado parar la guerra política desde temprano y negociar una paz integral? ¿Cuáles fueron el Estado y las instituciones que no impidieron y más bien promovieron el conflicto armado? ¿Dónde estaba el Congreso, dónde los partidos políticos? ¿Hasta dónde los que tomaron las armas contra el Estado calcularon las consecuencias brutales y macabras de su decisión? ¿Nunca entendieron que el orden armado que imponían sobre los pueblos y comunidades que decían proteger los destruía, y luego los abandonaba en manos de verdugos paramilitares? ¿Qué hicieron ante esta crisis del espíritu los líderes religiosos? Y, aparte de quienes incluso pusieron la vida para acompañar y denunciar, ¿qué hicieron la mayoría de obispos, sacerdotes y comunidades religiosas? ¿Qué hicieron los educadores? ¿Qué dicen los jueces y fiscales que dejaron acumular la impunidad? ¿Qué papel desempeñaron los formadores de opinión y los medios de comunicación? ¿Cómo nos atrevimos a dejar que pasara y a dejar que continúe?

Convocatoria a la Paz Grande-CEV p. 21. 2022






La guerra nos ha dejado un campo árido, pero en nuestras manos unidas germinará.

Raúl Hernández

¿Es posible hacer de la Verdad —con mayúscula— un bien para todos y todas? Quienes nos encontramos en la mesa Verdades para la paz estamos convencidos de que es posible. *Hay futuro si hay verdad*, dice la Comisión de la Verdad (CEV), y ni la paz ni la verdad son fáciles, agrega. El desafío de la sociedad colombiana, después de décadas de guerra, es que la verdad sea un componente vital de la paz. Se han dado pasos significativos para encararlo, aunque todavía no son todos los suficientes ni los necesarios. Esta convicción fue el principal motivo que nos llevó a encontrarnos desde agosto del 2022 para construir las 22 ideas que se recogen en este documento.

¿De dónde nacen las 22 ideas para 2000 días de siembra de paz? El 28 de junio de 2022 la CEV hizo entrega del informe final y de su Legado, tras culminar un periodo de mandato de cuatro años. En ese momento, la Corporación Opción Legal, con el apoyo de la estrategia de pedagogía de la CEV, convocó a la creación de una mesa para el sector educativo como un escenario de movilización, deliberación y construcción colectiva de

estrategias, desde la educación y la pedagogía, para apropiarse de ese Legado y hacerlo sostenible. A este espacio lo llamamos *Verdades para la paz*. Durante el segundo semestre de 2022 realizamos cuatro encuentros. El último se realizó en marzo del 2023. Luego, en el mes de julio, se realizaron dos sesiones virtuales en las que participaron docentes e investigadores, con quienes nos detuvimos en la creación de ideas sobre cómo sostener el Legado ubicando la perspectiva de género y los desafíos de las educaciones rurales en el centro de interés. Adicionalmente, se realizó un taller con estudiantes *de la sociedad de debate* de un colegio público de Bogotá. Con ellos se trabajó en la creación de dos de las 22 ideas que aquí se presentan. Estas fueron algunas preguntas que nos hicimos, con sus consiguientes líneas de trabajo:

-  *¿Por qué se debe sembrar?: el reto de apropiarse y sostener el Legado de la CEV y el papel de la educación como transformadora y aliada para la paz.*
-  *¿Qué podemos sembrar?: revisión de recomendaciones de la CEV que vinculan al sector educativo y definición de "puertas" para entrar a los temas y problemas que nos interesan especialmente.*
-  *¿Qué queremos sembrar?: definición de criterios de creación y esbozos iniciales de ideas por cada una de las puertas de entrada.*
-  *En busca de semillas: avance en la creación de las ideas.*
-  *Cuidar las semillas: afinar las ideas y precisar el objetivo de su mensaje*

Tomamos dos precauciones. De una parte, que el impulso inicial no se limitara a asumir el informe y el Legado de la CEV como un momento extraordinario, casi como una pieza "de moda". De otra, que el trabajo de apropiación del Legado de la CEV, desde el sector educativo, permitiera que otros y otras puedan conocer lo que ésta hizo. Queremos contribuir a que la sociedad en su conjunto incorpore ese Legado a su cotidianidad, pues no sólo se trata de conocer y divulgar lo que puede leerse en las líneas de los extensos informes elaborados por la comisión, sino también de reconocer los elementos de transformación social, cultural y política en un país que clama fervorosamente por el cese de la guerra.

Entonces, *Verdades para la paz* es la suma de voluntades y expectativas de organizaciones y colectivos que trabajan en el sector educativo, con el propósito de aportar tanto a la divulgación y apropiación del informe final como al Legado de la CEV. Su cometido se entrecruza con el de otras muchas iniciativas de distintas partes del país, que han impulsado movimientos sociales, organizaciones comunitarias, instituciones educativas públicas y privadas, ONG e instituciones del Estado.

Coincidimos en que lo hecho por la CEV es una *oportunidad de oro*: nunca antes Colombia entera había tenido la oportunidad de reunir y tener al alcance de la mano miles de voces distintas que pudieran hablar de un país devastado por el dolor que la guerra deja a su paso. La aridez con la que estas han expresado la cercanía a la muerte en sus centenares de formas, representa la posibilidad de revitalizar nuestra esperanza. Por eso, es indispensable que se las escuche, que se reconozca en ellas la voluntad de resistir, así como el llamado a mirarnos a los ojos, a estrechar nuestras manos para

resignificar nuestra historia, a otorgarle un nuevo sentido a lo que nos ha pasado como sociedad desde hace seis décadas. Es una *oportunidad de oro*, en suma, porque nos convoca a poner en el centro del debate nuestra historia y nuestra memoria.

Creemos que este momento se asemeja a un terreno fértil para la siembra. En el sustrato hay tierra, abono y arena suficientes para que germinen las semillas. La tierra está representada por la educación como elemento fundamental para la transformación social. El abono es la necesidad de la verdad que puede alimentar la tierra y darle vida a las semillas. La arena son los derroteros que guiaron la construcción de esta apuesta, las preguntas de las que partimos, los desafíos, y el escenario político e histórico que vive el país. Las semillas, por último, son las ideas surgidas de la amalgama de palabras y sueños, que tomaron forma a medida que explorábamos posibles horizontes o puertas de acción.

22 ideas para 2000 días de siembra de paz, quiere generar recordación del año de entrega del informe final y, a la vez, orientar estrategias de corto y mediano plazo para contribuir con su apropiación. 2000 días para la siembra de paz equivalen a cinco años, un corto periodo de tiempo si se mira a la luz de uno de los conflictos armados de mayor duración en el mundo; aunque, sin duda, cinco años de trabajo sostenido en la apropiación del Legado de la Comisión de la Verdad son una gran oportunidad si se reconoce que contamos con condiciones inéditas para la siembra.

En la primera parte de este documento que tienen en sus manos, se postulan los elementos de reflexión –sin pretensión de abarcarlo todo– que fueron suscitados por el Legado de la CEV y que orientaron el trabajo colectivo. En la segunda parte, se explicita el camino metodológico recorrido. Por último, se exponen las ideas construidas por los participantes de la mesa *Verdades para la paz*. Nuestra intención es que quienes se sumerjan en el proceso y en las ideas, asuman cada una de ellas como una invitación para llevar a la práctica una o varias acciones de las que aquí se proponen. Se trata de una vía para apropiarnos del Legado de un proceso que puede asegurar, de la mano de la educación, pasos firmes hacia la no repetición de los horrores del conflicto.

¿Cómo elegimos las semillas?

las recomendaciones de la comisión de la verdad para descubrir puertas de acción

No puedes esconder el humo si encendiste el fuego

Proverbio Burundés

El país atraviesa un momento histórico particular. Tras un Acuerdo de paz firmado con la guerrilla de las FARC en agosto del 2016, nos dirigimos como sociedad hacia la transformación, en medio de las dificultades y prevenciones causadas por el amplio manto de incertidumbre que nos cubre. La existencia del Acuerdo, de las entidades que emergieron para su materialización y de los procesos organizativos que avanzan en distintos puntos cardinales del país con el fin de asegurar su cumplimiento, configuran un escenario favorable. Sin embargo, para que eso se traduzca en una transformación duradera, desde la *Mesa Verdades para la paz* consideramos que el sector educativo debe acompañar activamente el proceso de reflexión, sanación y construcción de estrategias. Tenemos el convencimiento de que la educación, como derecho humano pleno, es un vehículo idóneo para lograr que todas las generaciones, las actuales y las que vienen, conozcan el Legado y se apropien de él.

Reconocemos que llegar a este punto del camino es el resultado de luchas sostenidas e innumerables diálogos entre interlocutores improbables, asociados a la necesidad política, social y cultural de construir la Paz Grande¹ que planteó la Comisión de la Verdad. Entonces, ¿qué implica ser legatarios? ¿Qué hacer con el Legado desde las prácticas más cotidianas en las instituciones educativas? La CEV ha entregado a la sociedad colombiana una narrativa histórica para comprender problemas sistémicos de la diversidad territorial, cultural y de grupos humanos. Dichos problemas están asociados, por una parte, a sus características positivas y potencialidades, y por otra, a las causas del conflicto y los factores de su persistencia.

Una parte de esa “entrega”, se materializa en las recomendaciones finales emitidas a partir de los informes. Dichas recomendaciones fueron formuladas, por un lado, a partir de los hallazgos de casi cuatro años de trabajo de investigación, y por otro, tomando como punto de partida las exigencias de las víctimas y de la sociedad civil que anhela, como principal trazo de su utopía, que ocurra “algo” distinto. Por eso, se trata de recomendaciones de reparación colectiva, de reconciliación, de no repetición y de reconstrucción de tejidos sociales.

¹ El llamado a la Paz Grande que hace la CEV, hace referencia a un propósito más amplio que el silenciamiento de fusiles de los actores armados. Apela al respeto de la dignidad humana, la reconciliación, la construcción de una democracia más profunda, la comprensión del valor de la vida.

Cada recomendación expone necesidades que son ineludibles para superar la guerra, aun cuando algunas de esas necesidades no fueron objeto de discusión en el Acuerdo Final de Paz. ¿Cuál es el propósito de esto? Contribuir con la definición de una agenda de futuro que permita avanzar en el diálogo nacional para sentar las bases de la reconciliación, la paz y la no repetición. Aquí el papel de la educación –en particular de la pedagogía como saber vital, como eje medular que se activa para favorecer el aprendizaje y la enseñanza– pasa también por acompañar las transformaciones estructurales que necesitan nuestras instituciones.

Ahora bien, las recomendaciones revelan un campo de tensiones, pues emergen en un escenario complejo: el país logró un acuerdo de paz que puso fin al conflicto con las FARC-EP, pero el conflicto aún persiste. En tal sentido, no son recomendaciones para un país en paz. Por eso mismo, expresan la urgencia de la no repetición y el cese definitivo de las confrontaciones armadas con el fin de avanzar en la construcción de la paz y el fortalecimiento de la democracia para generar una sociedad incluyente². También recogen las perspectivas derivadas de la diversidad de territorios, géneros, cursos de vida y discapacidades, así como de los derechos de grupos vulnerables. ¿La razón?: solo si se reconocen y atienden los impactos del conflicto de forma diferenciada, y se construye desde allí una respuesta a las violencias que parecen enquistadas en nuestra cultura, será posible realmente construir paz en Colombia.

Debido a la manera como están formuladas las recomendaciones, la Comisión señaló quiénes serán los responsables de su implementación y qué se espera de ellos. Entre estos responsables, el sistema educativo tiene un papel protagónico pues, ante la magnitud de las expectativas trazadas, no puede existir un solo grupo a cargo. Esta es la razón por la que el diálogo, la participación, la búsqueda de consensos y la voluntad política se afirman como los principios clave para lograr que cada recomendación sea, por fin, una realidad.

Quienes constituimos la mesa *Verdades para la Paz*, nos sumamos a este designio y acogemos la orientación del equipo de pedagogía de la Comisión: *crear para transformar*. Esto implica incentivar la capacidad creativa de colombianas y colombianos desde la educación, para abrir otros caminos y suscitar así la apropiación del Legado.

Después de discutir, sumar y soñar con el país que queremos tener ante nuestros ojos, quienes participamos en la Mesa asumimos las recomendaciones como “puertas de entrada” para acoger el Legado y construir juntos las estrategias que hagan posible su apropiación. La sinergia funcionó de esta manera: encontramos puntos de articulación a partir de las experiencias y las voces de quienes hemos trabajado y luchado desde la educación en la búsqueda de la paz. Desde allí, establecimos los primeros acuerdos o consensos respecto a lo que constituyó nuestro horizonte de sentidos:

- ✓ Somos una sociedad resquebrajada, no solo emocionalmente, sino también en la perspectiva de lo que esperamos ser como sociedad a futuro. Y esto no es un tema menor en el ámbito de la educación.

2 CEV (2022). Hallazgos y recomendaciones.

22 Ideas para 2000 días de siembra de verdad

- ✓ La escuela puede contribuir en la promoción y adopción de posturas críticas que no se han conciliado en el común de la sociedad. Para eso, debe tener en cuenta la diversidad cultural y territorial.
- ✓ La violencia se ha visto recrudecida por acciones negligentes de las políticas públicas en educación. Existe una relación entre las violencias territoriales y la desfinanciación sistemática de la educación.³
- ✓ Toda propuesta desde el sector educativo debe apostarle a una cultura de la no repetición.
- ✓ Lo que hagamos siempre será para sumar. Así, será nuestra responsabilidad evitar la generación de nuevos riesgos para la vida de las comunidades educativas, de nuevas confrontaciones o de nuevas tensiones.

Para la Corporación Opción Legal, promotora de la *Mesa Verdades para la paz*, una escuela incluyente reconoce la diversidad y hace una valoración positiva de las diferencias. Una escuela protegida apunta a que la sociedad tome conciencia de que es un lugar protegido por el Derecho Internacional Humanitario, que debe estar al margen del conflicto. Una escuela protectora genera ambientes de aprendizajes positivos. Esta escuela se entiende como un lugar para una infancia feliz, que brinda protección a su comunidad educativa. Incluso debe proporcionar protección reforzada a los niños, niñas y jóvenes vulnerables, aquellos afectados por el conflicto, a sus familias, a personas migrantes y refugiadas.

La escuela reconciliadora trabaja en favor de la despolarización del conflicto; evita que las diferencias se tramiten a través de la violencia, erradicándola. Construye generaciones capaces de comprender mejor el entorno y de enfrentar con métodos distintos las diferencias de cualquier tipo. Esta escuela educa para la paz y la convivencia. La escuela sanadora promueve el autocuidado, el amor propio, la conexión con el otro, la participación, el humanismo en su mayor amplitud.

Con estos acuerdos, abrazamos desde la siembra de las ideas una apuesta histórica decantada y construida, desde el alma y día tras día, por millones de víctimas y por un amplio número de responsables que se han sumado a un largo proceso de reparación. Reconocemos experiencias individuales y colectivas, como bien lo hace palpable la Jurisdicción Especial para la Paz en las narrativas que atestiguan el rechazo, el hastío, el repudio, la conciencia crítica y el poder transformador ante la desconfianza, el miedo, la agresión y la muerte. La Verdad y la cultura de la no repetición es el abono, el nutriente por excelencia, de nuestra siembra de paz.

³ Cfr. FECODE; ENS (2020). La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros, sindicalistas y miembros de Fecode entre 1986-2010.

IDEAS-SEMILLAS PARA 2000 DÍAS DE SIEMBRA DE VERDAD

Las leyes de la lengua no tienen nada que ver con la razón, y las leyes de la comunidad tienen que ver todo con la sinrazón... el hombre piensa porque existe... el pensamiento se hace expresión...; una idea se hace materia y esa materia se hace idea; y todo es efecto de la voluntad. Los pensamientos vuelan de una mente a otra en las alas de la palabra... de forma que el orador, además de lo que quiso decir, ha dicho realmente una infinidad de cosas, ha formado el cuerpo de una idea con tinta, y esa materia destinada a envolver misteriosamente... contiene un mundo de esos seres, de esos pensamientos.








Rancière (1987)

La naturaleza es así: hay tiempos de sequía y tiempos de lluvia. Hay unos momentos en los que pareciera que la tierra misma está a punto de desbordarse por la cantidad de agua que se acumula entre sus fisuras. Hay otros en los que el amarillo de la arena y el calor sobre el asfalto avivan el anhelo de una gota de agua. No todos los tiempos son aptos para sembrar. La siembra no es un trabajo apacible; al menos no siempre. Es necesario saber leer las nubes, conocer los cambios de la luna, agarrar el azadón, abrir los surcos. Exponer el rostro al sol y a la lluvia, llevar al límite la fuerza de los músculos, seleccionar las mejores semillas, esparcir el abono y dejar una buena parte a la tierra. Se necesita abonar y cuidar. Regresar una y otra vez para asegurarse de que las condiciones sean apropiadas, de que no haya plagas, de quitar las piedras, las hojitas amarillentas. Mientras, adentro, sin que nos demos cuenta, miles de sucesos distintos y llenos de fuerza ocurren para que la vida surja de la tierra: la semilla se convierte en brote y el brote en plántula.

Siguiendo esta metáfora, ¿cómo entender las ideas-semillas para que puedan convertirse en posibilidades de acción? Las palabras de Rancière que aparecen en el epílogo de este apartado sirven de punto de partida para comprender la siembra y el nacimiento de las ideas que, en este caso, son el fruto de propuestas meditadas, derivadas de la experiencia acumulada, año tras año, por quienes nos unimos para cocrearlas y subirlas sobre las alas de estas palabras. Pero no queremos que se queden solo como palabras que conviven en la pasividad de un documento. Queremos que se vuelvan vida, que activen procesos sanadores, de escucha, que activen el juego, las nuevas narrativas, el trabajo comunitario, en fin, que generen acciones movilizadoras sumadas al proceso de transformación cultural al que invita la CEV, en el que, el sector educativo, puede asumir un papel protagónico. Consideramos las ideas como medidas prácticas para construir la paz. Adoptar medidas prácticas, significa reconocer la verdad como punto de partida, que es portadora de exclusiones, miedos, destrucciones, violencias y muertes, pero también de múltiples potencialidades, talentos y prácticas tanto individuales como colectivas de resistencia.

22 Ideas para 2000 días de siembra de verdad

Desde la Mesa *Verdades para la Paz* apostamos por formular “otras preguntas”, por nombrar nuevas palabras que contribuyan con la construcción de otras ideas. Esta no fue una labor sencilla; nos acercamos a la improvisación, a la corriente de conciencia, al pensamiento creativo. Es preciso advertir que, desde que encaminamos nuestros pasos hacia el encuentro, hicimos un acuerdo: las ideas activarían, sobre todo:

-  *Procesos sanadores*
-  *Escucha*
-  *Experiencias “alternativas” desde la pedagogía, en busca de la no repetición.*
-  *El juego*
-  *El reconocimiento y la emergencia de nuevas narrativas*
-  *Acciones movilizadoras y transformadoras*
-  *Trabajo colaborativo y comunitario*

Para lograrlo, fijamos también dos condiciones de “creación”. La primera condición es que, como dicen las abuelas, “no buscamos descubrir que el agua moja”. Por lo tanto, alimentaremos nuestra formulación de caminos recorridos, halaremos herramientas existentes de los saberes acumulados, de la sabiduría que pervive en la experiencia vital. La segunda, es que nuestras ideas quedaran expresadas en palabras que fueran:

-  *Guías para la siembra*
-  *Sanadoras*
-  *Dulces*
-  *Poéticas*
-  *Sencillas*
-  *Concretas*
-  *Vinculantes*
-  *Breves*
-  *Concisas*
-  *Humanas*
-  *Sensibles*

Aquí aparecieron los retos personales y las reflexiones colectivas: la trayectoria en el trabajo académico nos llevó, en algunos momentos, a afirmar que la creatividad no era para quienes ejercíamos la academia y dejamos “al arte” la capacidad de construir otras posibilidades de actuar. También dijimos que solo a través de la poesía y el canto podríamos encontrar palabras para sanar o para generar sensaciones. Pero nos dimos cuenta de que las palabras dulces, sencillas y sanadoras estaban presentes en la calidez de los encuentros, en la propuesta de construir espacios para la escucha, en la promoción de diálogos respetuosos y empáticos.

Esta es la razón por la que insistimos en que las palabras escritas son una de las tantas formas en las que nos fue posible exponer nuestro pensamiento colectivo y, tal vez, la única forma que tenemos para encontrarnos y conversar con quienes han decidido traer sus ojos hasta este punto. Somos en cada instante, individual y colectivamente, seres creadores y constructores de ideas, conocimientos y saberes; de sentimientos, amores, vínculos, redes de apoyo y emociones; de productos y obras; de sueños, visiones de futuro, y utopías, así como de espiritualidades y trascendencias, lo que constituye la base de la acción social, cultural y política. Desde allí, acogemos la afirmación que se encuentra en las bases del Plan Nacional de Desarrollo: Colombia potencia mundial de la vida 2022 – 2026 cuando afirma que *la educación es un medio fundamental para superar la desigualdad y para hacer de nuestro país una sociedad del conocimiento y de los saberes propios...La apuesta es por una educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural*. Sin duda, este marco recubre también las ideas para 2000 días de siembra de verdad.

LA ELECCIÓN DE NUESTRAS PUERTAS DE ENTRADA. EL TERRENO PARA SEMBRAR LAS SEMILLAS

Dicen que las casualidades no existen. Aunque no queremos restar importancia a los azares del destino, estamos seguros de que quienes llegamos a la mesa compartimos propósitos y ganas de hacer que otras cosas pasen. Como dice Szymborska, nada sucede dos veces.

Nada sucede dos veces
Ni va a suceder, por eso
Sin experiencia nacemos
Sin rutina moriremos

...

No es el mismo ningún día,
No hay dos noches parecidas,
Igual mirada en los ojos,
dos besos que se repitan

...

Medio abrazados, sonrientes,
Buscaremos la cordura,
aun siendo diferentes
cual dos gotas de agua pura.

Wisława Szymborska (1996)

Sabemos que no podemos abarcarlo todo, que podemos actuar en algunos lugares con algunos actores y en otros, no. Esta fue la razón por la que nos pusimos frente a las recomendaciones de la CEV que tenían como foco el sistema educativo, así como a otras que se referían a la educación como un motor ineludible para su cumplimiento.

La escuela, la universidad y sus comunidades educativas pueden abrir más sus puertas y dar lugar tanto a los temas relevantes para cada territorio como a los problemas comunes. Cabe destacar que en cada territorio del país el informe se vive y se recibe de manera distinta, por ello también será importante hablar en plural: las verdades, las paces, los conflictos. Desde allí, las preguntas que dibujaron nuestro horizonte de discusión y que constituyeron nuestro punto de partida, fueron las siguientes:

¿Cuál es la mejor manera de incorporar el Legado de la CEV en el sistema educativo?

¿Qué cambios se deben hacer para que el ámbito educativo se convierta en un efectivo agente promotor de los derechos humanos, la convivencia y la reconciliación?

¿Cómo contribuyen la verdad y la educación a la construcción de la paz territorial?

¿Cómo potenciar el conocimiento y las lecciones que nos dejan las experiencias pedagógicas relacionadas con la construcción de paz?

¿Cómo aprender la paz?

En este punto, hicimos explícitos los desafíos a los que nos enfrentamos:

Uno de los principales es, sin duda, el diálogo de saberes. En Colombia contamos con un acumulado de saber pedagógico y espacios institucionales favorables. Desde allí, ¿cómo podemos compaginar las iniciativas que desde diferentes instancias (universidades, organizaciones comunitarias, escuelas, centros de pensamiento) se vienen adelantando?

Otro desafío tiene que ver con la perspectiva territorial. La CEV expresó con claridad que la paz no se construye desde el centro del país. Se requiere voluntad política y transformaciones profundas tanto en las instituciones como en las personas y en las comunidades para que la paz se construya desde los territorios, especialmente los rurales, que han sido atravesados con mayor agudeza por el horror del conflicto armado y la profunda desigualdad. Entonces, es necesario articularnos con procesos comunitarios: con líderes, lideresas, familias, comunidades de fe, comunidades campesinas, empresarios y empresarias, defensores y defensoras de derechos humanos, estudiantes y artistas. En suma, todas las personas que están tan convencidas como nosotros de que el informe de la CEV nos permite ampliar comprensiones, hacer nuevas preguntas e, incluso, encontrar algunas respuestas.

Sin duda, tenemos un desafío mayor: incorporar los enfoques diferencial e interseccional que permiten entender la singularidad de los impactos de la violencia en cada grupo poblacional, así como las capacidades de afrontamiento y las acciones de resistencia y construcción de paz que emergen de ellos. En este contexto, destacamos el enfoque de género, a través del cual podemos reconocer las maneras en las que el conflicto armado y las violencias estructurales impactan la vida de mujeres y niñas en razón de su género, así como de la población LGBTQ+ en razón a su orientación sexual, identidad de género o expresión de género. También señalamos cómo ciertas masculinidades han sido el vehículo del ejercicio de la violencia, razón por la cual es necesario deconstruirlas. En la misma línea, el enfoque étnico nos convoca a reconocer que los pueblos negros y afrocolombianos han sufrido una violencia y asimetría históricas. Esto los ha convertido en parte de la población más afectada por el conflicto armado. Sus territorios, sus espacios sagrados con las especies que los habitan, sus prácticas culturales y ancestrales han sido lesionadas y, en algunos casos, exterminadas. Esto ha afectado profundamente los modos comunitarios de vida e identidad, lo que les hace acreedores perentorios de una importantísima porción del Legado de la Comisión.

Para este momento, las recomendaciones, nos ayudaron a pensar desde dónde, con qué actores, contextos y temáticas, podríamos movilizar la apropiación del Legado, que, como lo mencionamos, es el propósito mayor de la Mesa. A continuación, describimos de forma general la comprensión con la que inició nuestro trabajo en cada uno de estos asuntos:

- ✓ **La situación de la educación rural:** las recomendaciones de la CEV insisten en el reconocimiento de los impactos diferenciados del conflicto en las zonas rurales. En este sentido, es imperativo que se reconozca también la afectación sufrida en sus escuelas, en las condiciones del quehacer docente y en lo que hacen los maestros y maestras para defender la permanencia de la escuela como escenario protegido y protector. Así que nos preguntamos: ¿cómo llevar el Legado a estos contextos? Con un conflicto armado aún vigente en muchas zonas rurales, ¿qué aspectos del Legado pueden ser movilizados desde la educación en los territorios rurales? ¿Cuáles son los riesgos y las ventajas que tenemos?
- ✓ **La atención psicosocial y el fortalecimiento de acciones sistemáticas (programas, proyectos) para acompañar la sanación y la reparación de las víctimas:** las recomendaciones de la CEV, que se concentran en la urgencia por reconocer las necesidades de cada región para atender el trauma social, individual y colectivo dejado por la guerra, nos llevaron a discutir sobre los impactos psicosociales del conflicto en las escuelas, universidades y comunidades educativas. Allí nos preguntamos: ¿cómo la verdad puede aportar en la atención de tales impactos? ¿Qué lugar puede tener el Legado para contribuir en procesos de sanación, memoria, reparación de comunidades educativas afectadas? ¿Qué posibilidades ofrece para dibujar horizontes de construcción de paz desde las escuelas?
- ✓ **Las transformaciones culturales que se agencian desde la formación docente:** sí, como plantea la CEV, la educación tiene un papel central en las transformaciones culturales que requerimos como país para alcanzar la paz, esto cobija, sin duda, a maestras y maestros. Por ello, creemos que la formación docente es un escenario fundamental para la socialización y la apropiación del Legado. En este punto, reconocimos como insumo clave todas las herramientas pedagógicas y didácticas que dejó la CEV –la trasmedia y los demás componentes– como herramientas para el abordaje de los temas del conflicto armado. Pero, con la firme convicción de no limitar el oficio de docente a su dimensión práctica, vimos que era importante preguntarnos: ¿cómo la formación de los y las docentes de paz se fortalece con la verdad? ¿qué reflexiones –en el orden del saber pedagógico, los fundamentos y las concepciones de formación– introduce la reflexión sobre la verdad del conflicto armado en Colombia?
- ✓ **Las organizaciones y colectivos culturales y artísticos, en todos los territorios del país, como actores relevantes para el trabajo de difusión, socialización y apropiación del Legado:** para quienes participamos en la Mesa, los colectivos artísticos son actores educativos, tanto en contextos formales como no formales, pues gracias a ellos se han podido conocer historias y memorias que no circulan por los medios masivos de comunicación. En nuestros territorios se

encuentran experiencias de resistencia y construcción de paz que acuden al arte y a la creación como estrategias para sanar, mitigar o transformar los estragos que ha causado la violencia. Por ello, las preguntas fueron: ¿cómo fortalecer los colectivos artísticos y encaminar su creación hacia la apropiación del Legado? ¿Qué sinergias se necesitan entre el sector educativo y el sector cultural (en los niveles macro y micro) para favorecer la apropiación del Legado de la CEV?

El siguiente gráfico resume nuestra comprensión de las puertas de entrada:



Así concluyen los acuerdos previos para iniciar la construcción de las ideas, con la certeza de que no es posible compartimentarlas en grupos con fronteras preestablecidas sino que, por el contrario, existe una clara interrelación entre las diversas puertas de entrada que abrimos a partir del análisis de las recomendaciones. Una vez definidos, ¡nos dimos a la tarea de formular las ideas!

En algunas de ellas es explícita la interrelación entre dos puertas de entrada, por ejemplo, entre la dignificación de la profesión docente y el acompañamiento psicosocial. Otras, en cambio, priorizaron un tema de acuerdo con los intereses y campos de acción específicos de quienes se dieron a la tarea de formularlas. Al día de hoy, en que se hace esta entrega, nos encontramos con ideas disímiles en su desarrollo, así como con desafíos, algunos de ellos ya alcanzados y otros a la espera de concretarse.

22 IDEAS PARA 2000 DÍAS DE SIEMBRA DE PAZ

Tantos se quedaron solos,
tantos sin una palabra,
en tal desamor, que merecen un milagro:
un rayo desde una nube alta, convertirse en piedra.

...

Si cuando menos alguien estuviera de pie junto a la puerta,
si cualquier cosa apareciera, cuando menos un momento,
y desapareciera:
algo triste, optimismo, de donde sea, de ningún lado,
que provocara risa o miedo.

Wisława Szymborska (1962)

Algunas ideas insisten en caminos ya conocidos, no obstante, se enriquecen con las experiencias de todas las personas que participamos en la mesa *Verdades para la Paz*. Otras, lanzan hacia afuera brotes distintos. La intención es que quien se sumerja en las ideas asuma cada una de ellas como una invitación para llevar a la práctica una o varias acciones de las que aquí se proponen. ¡Claro! Cada una es moldeable, es flexible, es fluida, y sobre todo, es ávida de ser fortalecida.

Idea 1. Espacios para la vida

Las profundas heridas de la guerra se expresan en comunidades resquebrajadas, no solo en lo emocional sino también en la perspectiva de lo que se espera llegar a ser como sociedad a futuro. La violencia se ha ensañado contra los pueblos más empobrecidos y marginados, profundizando la desigualdad, la exclusión, la discriminación y la pobreza. El miedo, la desconfianza, la estigmatización y la desesperanza son emociones que se nos han vuelto cercanas y comunes y que combatimos diariamente.

De distintas maneras e intensidades, todos las personas en Colombia hemos sido afectadas por la violencia y nos hemos involucrado con su reproducción o mantenimiento, ya sea por acción, omisión o indiferencia. Aún podemos hacer algo desde nuestros lugares, desde nuestras posibilidades y compromisos. Acciones que ayuden a sanar el dolor colectivo que nos convoca o nos anestesia y que le quita a la vida su vitalidad.

Una de las ideas que proponemos es la creación de **espacios para la vida** que tengan un propósito muy definido: ayudarnos a sanar. Espacios para encontrarnos en la escuela, en la universidad, en el barrio, en la vereda, en el pueblo, o en la virtualidad, **asistidos por equipos interdisciplinarios e intergeneracionales**. Allí, a partir del conocimiento

y la experiencia de vida, se acompañará a las personas que, por diferentes situaciones asociadas al conflicto armado, requieren cuidado y atención. Estos lugares concretos -que pueden ser temporales o itinerantes en un salón, una oficina, el solar de una casa, una carpa en la plaza central, etc.- serán promotores de la confianza, de la escucha, y asegurarán la confidencialidad. Tendrán como eje central el autocuidado, así como el reconocimiento de los impactos y daños. Además, ofrecerán recursos para facilitar la expresión de sentimientos, la conformación de grupos de ayuda, entre otros.

Cuando pensamos los espacios para la vida, nos concentramos en el acompañamiento psicosocial y el cuidado de la salud mental que requieren las comunidades. Esto, lógicamente, tiene implicaciones contextuales. Por ejemplo, cuando hablamos de salud mental desde Bogotá, posiblemente no es la misma idea que tiene el Consejo Comunitario General del San Juan al respecto. Por ello, atendemos la invitación del profesor A. Grueso, quien trajo a la mesa la voz de las comunidades indígenas y afrodescendientes del país, a acoger nociones menos centralizadas y colonialistas. Así que, en razón del vínculo con la tierra y el mundo ancestral, afirmamos el "buen vivir" (y, por consiguiente, la salud mental) como la mayor expresión de bienestar desde múltiples dimensiones, incluso en equilibrio y conexión con otros seres (no humanos) del planeta. Un espacio para la vida será aquel en el que todas las manifestaciones de la vida puedan sanar y ser sanadas. Teniendo en cuenta, por supuesto, que la sanación no es un acto mágico, ni milagroso. El proceso de sanación es de un trámite largo que implica la conciencia y el trabajo por recuperar el tejido colectivo.

Es importante enfatizar el fundamento comunitario que sostiene estos espacios. Solemos identificar y abordar el impacto individual, familiar o grupal, así como las afectaciones que ha traído la violencia en la vida, el cuerpo, el patrimonio, la moral y las relaciones. Es menos frecuente que pensemos el dolor en el contexto de fuerzas históricas o de dinámicas culturales que producen, sostienen, reproducen o resisten el dolor. Por ello, es necesario comprender la responsabilidad de la comunidad en el bienestar de todos y todas, y vincular a los actores que sea conveniente en los procesos de acompañamiento psicosocial.

Idea 2. Las memorias del magisterio: historias de lucha, liderazgo y resistencia

Dos días después de celebrarse el Primer Congreso Pedagógico Nacional (agosto de 1987), en el que se presenta el movimiento y se constrúan las líneas que orientarían la acción, fue asesinado el presidente de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) y miembro de la junta directiva de FECODE, Luis Felipe Vélez Herrera. Maestro de básica primaria, líder sindical de mucha acogida en el gremio, "consideraba que la escuela era el lugar primario para formar demócratas". En su último discurso público exclamó: "¡A la vida por fin daremos todo, a la muerte jamás daremos nada!"⁴. El crimen se presentó en medio de un importante proceso de movilización.

⁴ Las amenazas las recibió en diferentes formatos. Cuando no era una voz anónima, era el papel intimidador adornado con un ataúd; incluso el señalamiento oficial, público y directo como miembro del Ejército Popular de Liberación efectuado por el Comandante de la IV Brigada, según nota que publicó el periódico El Mundo en su Edición del 7 de mayo de 1986, página 11, que titula: "El presidente de Adida es guerrillero del EPL". (Correa y González, 2011, p. 73)

Luis Felipe Vélez fue quien estuvo a la cabeza de ADIDA en 1985, y desde allí llamó a un paro indefinido a partir del 14 de agosto, con el que exigía la cancelación de una deuda de 600 millones de pesos por parte del Gobierno central y atención médica, hospitalaria y farmacéutica. ADIDA también objetó la reforma curricular que el Gobierno impuso mediante el Decreto 1002 de 1984.

A su velorio asistirían sus compañeros, los profesores, líderes sociales y defensores de derechos humanos Héctor Abad Gómez y Leonardo Betancur, pero fueron brutalmente asesinados en la entrada de la sede del sindicato. FECODE convocó, entonces, un paro de 48 horas para pedir al gobierno garantías para los educadores⁵.

En varios análisis sobre este caso, se ha planteado que crímenes como este fueron determinados en el seno de las Fuerzas Militares y de organismos de seguridad del Estado. No obstante, otras miradas lo atribuían a grupos paramilitares. En cualquier caso, la mayoría de las hipótesis apuntan a que la doctrina contrainsurgente instaurada en los procesos de formación de las Fuerzas Militares y de Policía desde los años 60, fue determinante no sólo en estos asesinatos, sino también en los que se cometieron contra sindicalistas, miembros de organizaciones sociales y todas aquellas personas que promovían formas de pensar que contradecían o se apartaban de la tradición política, ideológica, religiosa y/o cultural dominante⁶.

La organización sindical magisterial ha tenido un lugar relevante como manifestación de la resistencia educativa frente a los efectos del conflicto armado y sus causas estructurales, así como contra la guerra (o al menos contra ciertos impactos del conflicto armado).

La idea es recuperar, consciente y sistemáticamente, las memorias del magisterio y reconocer en ellas las historias de lucha, liderazgo y resistencia. Es necesario que la población colombiana reconozca las experiencias lideradas por maestras y maestros que han resistido a la guerra y que han logrado proteger a comunidades enteras. No se trata solamente de quienes pertenecen a los sindicatos, sino de quienes son testimonio de la capacidad de movilización, resistencia y esperanza. Podemos llevar a las escuelas, a las salas de profesores de la universidad, del colegio, a las reuniones entre compañeros de trabajo, con estudiantes, etc., las historias de transformación en la voz de sus protagonistas, que continúan con nosotros liderando procesos en los territorios. Su trayectoria y experiencia tienen la capacidad de imprimir a las acciones pedagógicas la fuerza política para responder a las demandas de las comunidades y, al mismo tiempo, provocar y acompañar procesos organizativos de movilización por la paz y en defensa del territorio y de la vida.

5 Para ese momento, habían asesinado a 17 docentes ese mismo año y cerca de 500 habían recibido amenazas, sentencias de muerte, atentados o plazos para salir de la región donde trabajaban.

6. https://www.youtube.com/watch?time_continue=33&v=sk2u53FJls&feature=emb_title&ab_channel=HacemosMemoria

Idea 3. Huertas de memoria y paz

No es extraño que en las escuelas rurales haya huertas. Allí, maestros, maestras y estudiantes siembran productos de sus territorios, que suelen ser para el consumo de la comunidad escolar. Allí, se aprende desde cómo preparar el terreno, abonarlo, regarlo, cuidarlo hasta cómo entender el tiempo y sus ciclos. Se aprende a cosechar y a compartir. Por ello, practicar en la huerta es practicar una manera social de vincularse con los otros, al mismo tiempo que se aprenden opciones productivas que resulten beneficiosas para la comunidad.

Hay algo específico en las huertas que aquí proponemos y es que queremos sembrarles memoria y paz. El primer paso es preparar el terreno. Hay que definir el mejor lugar, que ojalá sea en el espacio de la escuela. Pero cuando esto no es posible, podemos buscar un lugar en el que podamos asegurar el acceso y el encuentro grupal. Y esto es muy importante, porque lo ideal es que cada fase se haga de manera conjunta.

Después, debemos limpiarlo. Una manera fácil es construyendo conjuntamente el propósito, de modo que podamos situarnos frente a un horizonte común. Sacamos las piedras, los residuos que la ensucian o contaminan, los palos o ramas, las hojas secas y demás elementos que no nos suman.

Luego, hay que aflojar la tierra. Esto lo hacemos para que los diversos componentes del terreno se puedan mover, circulen. También nos sirve para reconocer que cualquier grupo humano presenta acuerdos y desacuerdos, conflictos y malestares. Todo ello hace parte de la interacción humana. En ese momento, lo abonamos con memoria: ¿cómo llegó la escuela a este territorio? ¿Cómo se entretajan las historias de vida de aquellas/os que habitan la escuela –maestros, maestras, estudiantes y familias– con su llegada? Las personas mayores nos pueden ayudar a saber cuál es el mejor abono en cada lugar, pues llevan más tiempo allí.

Después, emparejamos nuestro terreno para formar los surcos, reconociendo lo común, y lo humedecemos con sueños para facilitar su manejo. Y entonces, viene la siembra. Este proceso será dinamizado por reflexiones que harán maestras, maestros y estudiantes en torno a esas memorias de las que quizás hablamos menos: las memorias del dolor, del desplazamiento, del perdón, de la ausencia, de la superación. Regamos las semillas con comunicación, escucha atenta, compasión, empatía, solidaridad. Si estas germinan, el sostenimiento y el cuidado de la huerta dependerán de unas buenas condiciones ambientales, así como organizativas y políticas.

Pronto sabremos que aparece una raíz de la memoria. El pasado reciente es el tallo que crece y las hojas son cada una de esas memorias que se desprenden de él. Los frutos que esperamos que den serán asomos de paz. También hay raíces con forma de sueños: una escuela en la que sucedan cosas que nos ayuden a que tengan lugar el perdón y la reconciliación. Una nueva escuela para construir paz territorial. En cualquier escuela donde tengamos un vínculo cercano, solo necesitamos disposición de maestras/os y estudiantes y seguir los pasos para hacer una huerta.

Idea 4. Atención y acompañamiento psicosocial a maestros, maestras y trabajadores de la educación que han sido víctimas del conflicto armado

El drama de la familia de un desaparecido es infinito, en el tiempo siempre está presente en el pensamiento de la esposa, compañera, de la madre que siempre espera volver a verlo, que llegue en algún momento toque la puerta, es ese puesto vacío en la mesa, es una vida llena de incertidumbre, de incógnitas de lo que pasó, el porqué, el cómo, quien fue el autor material e intelectual.

Isidro Caballero Delgado, fue capturado por una patrulla militar conformada por unidades del Ejército de Colombia acantonadas en la base militar del Líbano (jurisdicción de San Alberto) adscrita a la Quinta Brigada con sede en Bucaramanga. Nunca más fue visto con vida En ese momento era dirigente sindical del magisterio santandereano, se pudo establecer que fue una cuenta de cobro que paso la V Brigada del Ejército, por ser firmante del Paro del Nororiente Colombiano de 1988, este fuerte movimiento paralizó el transporte entre los departamentos de Arauca, Cesar, Norte de Santander y Santander, las comunidades reclamaban la atención a derechos básicos.

*María Nodelia Parra Rodríguez, Educadora víctima de Santander
(FECODE, 2019, p. 15).*

El informe que FECODE entregó a la JEP y la CEV titulado “La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad” describe que entre 1986 y 2016 se presentaron al menos 6.119 violaciones a la vida, la libertad y la integridad de docentes sindicalizados afiliados a la federación. De estas, 3.523 fueron cometidas en contra de maestros y 2.596 en contra de maestras. Entre estas violaciones, 990 fueron homicidios, 78 desapariciones forzadas, 49 atentados contra la vida, 3.170 amenazas y 1.549 desplazamientos forzados.

La violencia contra el movimiento sindical generó su debilitamiento, promovió la estigmatización y propició condiciones para reformas laborales regresivas que hoy afectan no solamente los derechos de las organizaciones sindicales, sino de los trabajadores en general. El discurso estigmatizador sobre el magisterio ha sido un elemento de violencia contra los maestros y maestras, incluso a pesar de que actúan ejerciendo derechos adquiridos y afirmados mediante la constitución política. La violencia ejercida contra el magisterio ha afectado derechos fundamentales como la participación ciudadana, la educación, la libertad de expresión, la libertad de cátedra, los derechos laborales, las libertades sindicales, el derecho a la asociación, a la negociación colectiva, a la huelga y a la protesta.

La consecuencia es una serie de impactos físicos, mentales, emocionales que generan afectaciones individuales, familiares y comunitarias. El duelo, la pérdida, la tristeza, la desesperanza, la desconfianza, el miedo, la impotencia, entre otras emociones, han producido en las víctimas, tanto maestros y maestras como sus familias, un alto nivel de sufrimiento.

La idea es generar espacios financiados en distintos territorios, orientados a crear y consolidar organizaciones de familiares o de docentes víctimas, en los que sea posible

garantizar acompañamiento judicial y psicosocial. La mesa *Verdades para la Paz* considera que es una medida urgente para responder a las necesidades de recuperación y el fortalecimiento de la persona, la comunidad educativa y las familias de las víctimas del sector educativo.

El marco del trabajo será la garantía de atención oportuna con profesionales idóneos, orientada a la reparación desde un enfoque diferencial, territorial y de género. Será un proceso detenido en el que sea posible identificar los efectos, los daños y los recursos encaminados a favorecer las potencialidades y los talentos, además de hacer realidad las visiones positivas de futuro que habitan en los maestros, maestras y comunidades.

Las instituciones de educación superior que tienen facultades de educación también están invitadas a hacer parte del desarrollo de esta idea, a través de la realización de estudios relacionados con la salud mental, física y psicosocial de maestros, maestras y comunidades educativas en general, víctimas directas e indirectas del conflicto armado. Se espera que estas investigaciones exploren soluciones desde las propias experiencias de resistencia que habitan en la memoria colectiva.

Idea 5. Socialización del Legado en instituciones educativas a través de las organizaciones de víctimas

¿Qué sucede cuando los horrores de la guerra y la fuerza de las resistencias son narrados por quienes los han vivido de cerca? A un colegio del norte de Bogotá, un excombatiente fue a apoyar una clase de grado décimo, invitado por un profesor de historia. La temática en el plan de estudios no era precisamente la violencia o el conflicto armado en Colombia, sino el método de la historia oral. Los y las estudiantes escucharon su historia de vida y, a partir de una serie de ejercicios, conocieron la construcción y análisis de fuentes orales. En una universidad de la misma ciudad, las Madres de Soacha fueron invitadas a contar sus historias, como una estrategia para fortalecer el conocimiento sobre la búsqueda de verdad, memoria y garantías de no repetición. Ellas llevaron el relato de las ejecuciones extrajudiciales como un crimen de Estado del que fueron víctimas sus hijos, sobrinos y nietos. De nuevo, los y las estudiantes escucharon con atención y aprendieron lo que su maestra quería enseñarles.

La idea es repetir iniciativas como esta y amplificar el trabajo pedagógico de profesores y profesoras, o como acciones dispersas de colectivos de víctimas y personas con sensibilidad particular frente al tema. Reconocemos la importancia de fortalecer los procesos de memoria y de socialización que realizan maestras y maestros en las instituciones educativas y universidades, por lo que proponemos abrir espacios en las clases regulares para la participación de actores relevantes de los territorios, como víctimas, líderes, lideresas, responsables, personas en procesos de reincorporación, entre otros. Sus testimonios serán la materia prima en el reconocimiento de los múltiples lenguajes capaces de allegar la verdad a la escuela.

Las víctimas, con el acompañamiento de docentes en formación, serán las protagonistas activas de los procesos de memoria y las encargadas de contribuir con la apropiación del Legado. Vincular población víctima con los procesos de socialización del Legado dará lugar a mayor recepción y empatía con los hechos, e incluso provocará formas de reparación desde la escuela.

Se puede sanar en comunidad. Reparar también es construir nuevos escenarios con las víctimas y soñar junto a ellas. La voz de las víctimas en la escuela será testimonio de que el Legado no sólo está en los informes entregados por la CEV sino, sobre todo, en la memoria de quienes nos comprometemos con el informe.

Idea 6. Agentes de paz⁷

Los niños, niñas y jóvenes que formulamos esta idea, coincidimos en dos lecturas de lo que sucede en las instituciones educativas. En primer lugar, la fragmentación por temas y áreas que se establece en los currículos no contribuye a que tengamos una comprensión amplia del conflicto armado en Colombia; lo encierra en la clase de sociales y lo restringe al grado 11. Las artes, las matemáticas, la biología tienen mucho que decirnos y ayudarnos a entender de esa historia que muchos creen lejana, pero que no lo es. Otros colegios, especialmente rurales, donde hay niños, niñas y jóvenes como nosotros, han sido los más afectados por la violencia y en el colegio no hablamos de eso. Sabemos que hay regiones que los gobiernos casi no miran y en donde se ha dado con más fuerza el conflicto armado.

En segundo lugar, buena parte de lo que sucede y aprendemos en las instituciones educativas de Bogotá está desconectado de lo que pasa en el país, incluso de lo que pasa en nuestras casas, en los alrededores del colegio, en los barrios, en los lugares donde también crecemos y vivimos.

La idea que proponemos es que la institución use los espacios que ya tenemos para convertirnos en agentes de paz. Esto se puede hacer de muchas formas. Por ejemplo, a partir del impulso de la expresión artística en los colegios y de la creación de nuevos espacios de participación política y social con el objetivo de transformar nuestra conciencia. También son valiosas las salidas y la conexión interinstitucional para conocer distintos proyectos, espacios universitarios, culturales, de víctimas, etc. El uso de los medios de comunicación que tenemos en la institución, como nuestra página de Facebook, son otra posibilidad para publicar tanto videos como textos y dar información desde ahí, ya que en este medio no solamente estamos nosotros los estudiantes, sino también los padres de familias y los exalumnos.

El servicio social estudiantil obligatorio es perfecto para que un estudiante de los cursos superiores se forme y pueda multiplicar entre los más pequeños, entre nuestras familias y nuestra comunidad, las conclusiones y los conocimientos que nos brinda la Comisión de la Verdad. La semana por la paz que tenemos cada año podría incluir espacios para

⁷ Esta idea ha sido construida por las/os estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Bogotá.

la verdad, con el objetivo de abordar y aprender sobre la importancia de esta y de la construcción de la paz a través de charlas, testimonios, presentación de documentales, medios audiovisuales reales o talleres interactivos.

¿Quiénes participarían? Toda la comunidad educativa del colegio, donde están involucrados tanto profesores como estudiantes y familias. Personas cuyo pasado se relaciona con el conflicto armado, pero también personas que no fueron afectadas y quieran ser agentes de paz. Queremos que otros se acerquen más al colegio, que se puedan involucrar y participen en esta propuesta.

Idea 7. La reestructuración de programas de formación y agendas de investigación desde las diferentes disciplinas que trabajan por la salud mental en Colombia

En la mesa *Verdades para la paz* participaron docentes y estudiantes de psicología en formación. Ya se ha dicho antes que la psicología, como carrera profesional, al igual que otras disciplinas que trabajan por la salud mental en nuestro país, ha mantenido una cierta desconexión y aislamiento con respecto a las complejas realidades sociales, políticas, económicas y culturales del país.

Algunos investigadores explican este fenómeno desde los procesos de institucionalización y profesionalización, que están marcados por un colonialismo perdurable y la apropiación de modelos y *teorías del norte* con fines adaptativos, al servicio del mercado y de la producción. Hace unos años Barrero Cuéllar⁸, investigador social, mostró cómo, a 70 años de la institucionalización de la psicología en el país, problemáticas como la violencia sociopolítica, la naturalización de la violencia, las violaciones a los derechos humanos, los genocidios políticos, entre otros, siguen siendo agendas de unos pocos grupos de investigación adscritos principalmente a la universidad pública: *“El resultado no podía ser otro que una Psicología incapaz de dar cuenta de complejos procesos de subjetivación atravesados por la guerra, la barbarie, la corrupción, impunidad, miedo, la miseria y torturas psicológicas de todo tipo”*⁹.

¿Acaso no necesitamos abordar estos problemas desde las disciplinas que se ocupan de la salud mental de la ciudadanía? Quiénes nos formamos o nos estamos formando en estas áreas y que hoy participamos en la mesa, nos hicimos, una y otra vez, esta pregunta. Discutimos el enfoque clínico de las prácticas profesionales, en detrimento de otros enfoques como el social y comunitario; ofrecemos una mirada crítica sobre la carencia de herramientas útiles para abordar teóricamente la guerra y sus efectos sobre la salud mental, lo que, sin duda, conduciría a estrategias de intervención pertinentes.

8 El ejercicio de Barreto (2017) consistió en analizar la producción académica de 122 grupos de investigación en psicología, registrados y acreditados por Colciencias hasta el 2016. Además de encontrar un abordaje muy incipiente de dichas problemáticas, identificó que, de 3.689 proyectos de investigación registrados en 2016, solo 153 aludían al problema de la violencia, 14 a la violencia política, 40 a conflicto armado, mientras otros no tenían ninguna referencia como narcotráfico, corrupción o impunidad.

9 Edgar Barrero, “La Psicología como engaño ¿Adaptar o subvertir?”, (Bogotá: Ediciones Cátedra libre, 2017) p. 108.

La idea es tan simple como compleja: necesitamos aumentar el volumen de investigaciones que profundicen en la relación entre el conflicto armado y la salud mental de docentes de todos los niveles educativos. Es preciso conocer sus efectos y, sobre todo, construir rutas para encararla. Para ello, será necesario reconocer, a través de un ejercicio autocrítico, los enfoques presentes en las facultades que están formando a los profesionales que hoy están a cargo del acompañamiento psicosocial de las víctimas afectadas.

Idea 8. Convocar diálogos entre diferentes

Diálogo entre diferentes es una acción obligatoria en un país en transición. Incómodos pero necesarios, estos buscan arriesgarnos al encuentro con “el otro y la otra”, con aquellos que vemos o imaginamos como enemigos, partiendo del acto de reconocer que la paz no se construye entre los que pensamos igual, sino entre quienes hemos sido tradicionalmente “opuestos”.

Un conflicto como el de Colombia, no solo por su duración sino por el entramado de intereses, actores y relaciones que lo han sostenido, ha fragmentado la confianza, la posibilidad del encuentro respetuoso y reconocedor de la diferencia. Nos referimos a las víctimas y a los victimarios, así como también a la urgencia de comprender, con respeto, lo vivido por ellos y ellas, de reconocer la experiencia vivida y de entender que no siempre se encuentran las palabras para narrarla.

Entablar diálogos con personas que piensan distinto es asumir una práctica retadora, y en ocasiones impensable, que resultará desafiante y, ¿por qué no?, sanadora. Esto no quiere decir que todos llegaremos a pensar igual, o que posiciones irreconciliables vayan a encontrar un camino común. Lo que buscamos es conseguir elementos para la desactivación de imaginarios sobre el otro, al que volvimos un enemigo, incluso sin conocerlo. Pretendemos entender su actuar y, con ello, reelaborar la experiencia propia, comprendiendo, sobre todo, que ese otro está en un lugar distinto, que piensa distinto. En otras palabras, se trata de conocer y escuchar la experiencia del otro, sus interpretaciones diferentes a las mías, los distintos puntos de vista de acuerdo al lugar que habita cada uno. Si, como planteamos en la mesa, a la escuela están llegando los hijos e hijas de todos los actores, es importante saber cómo se ha vivido esa diversidad de experiencias del conflicto, qué ha entendido cada uno de ese otro. La finalidad de esto no es establecer pactos. Al menos no todavía. Lo más importante es que seamos capaces de conversar.

Entonces, ¿qué características deberían tener los diálogos entre diferentes? En primer lugar, tendrían que ser plurales, no solo en términos políticos, sino en experiencias, territorios, edades, credos, etc. En segundo lugar, no deben estar enfocados en la profundización de la diferencia que los provoca, sino que, por el contrario, deben propiciar el avance hacia aquello que, en medio de la diferencia, nos es común. En este punto es conveniente retomar el carácter incluyente y de escucha que traen los diálogos entre diferentes. Definitivamente, disponerse al encuentro con alguien con quien hace

cierto tiempo era improbable hacerlo es, en sí misma, una acción reparadora que abre el camino hacia la no repetición.

Un ejemplo de esta idea lo encontramos en las acciones de paz y reconciliación que se han venido desarrollando en los territorios de Arauca y Casanare. Sobre esto, un grupo de maestros y maestras nos contó que la conversación entre víctimas y comparecientes ha permitido un importante grado de comprensión, en especial cuando esta conversación recoge las historias vividas por todos los actores del conflicto. El ejercicio ha permitido a las comunidades educativas, especialmente a niñas, niños y adolescentes, reconocer los impactos de la guerra desde las voces de las víctimas y de los responsables.

Este esfuerzo tomará tiempo y va a requerir de disposición para enfrentar “lo distinto”, Tendremos como horizonte la construcción de una realidad diferente a la marcada por las décadas precedentes. Para eso, será necesario impugnar la desesperanza y la desconfianza, el señalamiento y el desprecio hacia quienes piensan distinto, cuestiones que nos hacen pensar o decir, al borde del desespero, que Colombia es un país inviable. Queremos afirmar lo contrario: que sí existe una voluntad para acercarnos cada vez más a la paz.

Idea 9. Las verdades de la universidad: un deber colectivo de memoria

Un ingresante a la Universidad Nacional, a la Universidad de Antioquia, a la Universidad del Valle, a la Universidad Pedagógica Nacional, o a cualquier otra universidad pública o privada del país, tendría que saber que la universidad en Colombia no siempre ha sido lo que es hoy, y que algunos de sus cambios a lo largo de la historia han estado vinculados, entre otras cosas, con el conflicto armado.

Por la vía de la violencia material y simbólica que se ha dirigido contra las universidades, especialmente, aunque no exclusivamente, contra las públicas, se han producido profundos impactos a la democracia y a la sociedad. Todas y todos nos vemos afectados por ello debido al papel que esta institución ocupa como parte sustancial del proyecto social, económico y político de una nación.

El informe de la CEV muestra que la guerra ha afectado algunas dinámicas relacionadas con las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y proyección social), así como los espacios y actividades en los que se desarrolla la vida universitaria. Ha llegado incluso a imponer el silencio y la desconfianza como factor para relaciones irreconciliables. Pareciera estar en todos los rincones: las clases, los pasillos, las cafeterías, la tertulia, la cuentería, el grupo musical... Las consecuencias de esto fueron: el debilitamiento de la organización estudiantil y de trabajadores; las restricciones a la autonomía universitaria –con importantes afectaciones a la libertad de cátedra e investigación–, y la ocupación de los campus universitarios por parte de la fuerza pública. Además, muchas memorias de denuncia y de lucha son invisibilizadas o silenciadas.

La estigmatización y la lógica del enemigo interno han servido para sostener la persecución contra el movimiento social. En ese contexto, el discurso de la infiltración

de la insurgencia en la universidad y el argumento de la lucha contra la subversión han sido utilizados para justificar la represión, la militarización y la judicialización.

Al mismo tiempo, las universidades han sido un escenario atractivo para vehicular los intereses políticos, y hasta militares, de las organizaciones armadas. Este es un tema sobre el cual debemos profundizar más, toda vez que existe una diversidad de experiencias, motivaciones y circunstancias que llevan a que una persona se vincule a estos grupos.

Pero nos corresponde también reconocer a la universidad como escenario de *resistencia y transformación*, en el que nos encontramos con un sinnúmero de acciones de movilización desplegadas por estudiantes, activistas del movimiento estudiantil, docentes y equipos de trabajo, así como también con apuestas institucionales que han contribuido en la construcción de paz. El movimiento estudiantil es el estamento más activo en el sector universitario y el actor más solidario con las protestas de otros agentes sociales en el país. Ha sido aliado de sectores, gremios, organizaciones y colectivos para la denuncia de violaciones a los derechos humanos, infracciones al DIH y para la exigibilidad de derechos. Igualmente, los sindicatos de trabajadores y profesores universitarios han cumplido un papel de relevancia en las luchas por la educación pública y de calidad, la defensa de los derechos laborales, la denuncia de persecución y violencia antisindical, así como la organización y la participación en actividades y movilizaciones de protesta. Todos estos elementos han contribuido a fortalecer y visibilizar lo que hoy se conoce como “Movimiento por la paz”.

Sin duda, todos los estamentos de la universidad tienen el deber de reconocer lo sucedido como parte de su historia y hacerse cargo de ella, aún más en aquellas instituciones en las que se cuentan las víctimas por decenas y los impactos se extienden a las familias, las organizaciones, las comunidades y sus procesos organizativos. En palabras del profesor Álvarez, actual rector de la UPN, *“Desde la academia, nos comprometemos a buscar esa verdad que duerme en medio del dolor de las víctimas, a ellas, a sus familiares y a la comunidad académica les debemos el mantener la voz y la frente en alto, haciendo las denuncias sin miedo. Tal como nos lo han pedido las víctimas, trabajaremos para que la sociedad reconozca el grave daño que le ha causado este conflicto armado a la inteligencia y a los sueños de miles de jóvenes que siguen esperando desplegar en la universidad sus proyectos de vida”*¹⁰.

Una pregunta importante en este punto es ¿qué y cómo recordar lo que ha pasado en las universidades? Sobre esto hay varias posiciones. Hay quienes abogan por ejercicios de memoria que no toquen heridas que no se quieren abrir, pero también quienes señalan la necesidad de procesos que permitan mirarse a los ojos, hablar y reconocer las historias. Esto genera desacuerdos, tensiones y posturas disímiles. Precisamente por esa razón es necesario que hablemos sobre ello. La universidad es justamente uno de los escenarios más idóneos para la discusión.

¹⁰ Alejandro Álvarez. El espectador, 15 de octubre de 2022.

La verdad en la universidad y la divulgación del Legado ya existen. No empezamos de cero; es importante reconocer experiencias y expresiones artísticas, cátedras y seminarios que abordan temáticas relacionadas con el conflicto armado, así como el trabajo que vienen haciendo grupos de investigación. La tarea de elaborar los informes entregados a la Comisión representó un aporte sustancial para la recuperación de memorias invisibilizadas o poco escuchadas, y ha generado compromisos institucionales que, en algunas de las universidades, es una contribución para iniciar y/o fortalecer procesos de reparación de las víctimas con miras a garantizar su derecho a la verdad.

Idea 10. Oferta cultural para la verdad: disponible, adaptable y accesible

Sin ánimo de avivar los eternos debates alrededor del concepto de cultura, queremos señalar que el acceso a la diversidad de ofertas culturales en el país es restringido, e incluso, da lugar a la exclusión de ciertos grupos. El aumento de la densidad poblacional en las grandes ciudades y la gentrificación son fenómenos que constriñen la oferta cultural a “los mismos lugares de siempre”. Con esto se niega a poblaciones enteras, de diversos territorios del país, la posibilidad de acceder a eventos culturales, dada la focalización de eventos de diverso orden en escenarios con “exclusivo reconocimiento” o convencionales. A esto se suma la baja inversión del presupuesto nacional en la cartera cultural, que se encuentra muy por debajo de otras como defensa, salud y educación¹¹.

Con el fin de exaltar la mayor diversidad posible de expresiones, otro tema a debatir sería el del privilegio de ciertas expresiones culturales. Esto, ante la posibilidad de incurrir en el error de alimentar perspectivas sobre el arte que cercenan otras expresiones tan colombianas como, por ejemplo, el hip hop, la fusión, el metal y las músicas extremas, entre muchas otras posibilidades para encontrar caminos de paz desde la música.

En concreto, se trata de hacer que la oferta cultural resulte disponible, aceptable, adaptable y, sobre todo, accesible e idónea para que, en todos los rincones del país, pueda ser una “herramienta” capaz de transformar. Que no haya excusas como: “eso aquí no se puede porque no hay plata”, “a ese grupo o a ese artista nunca lo vamos a ver por aquí”, o “si ponemos esa música, nos sacan”.

Idea 11. El Legado en la formación de maestros y maestras

Una vez la CEV hizo entrega del informe final, cientos de iniciativas surgieron para trabajar en la apropiación de su Legado. Con diferentes y creativas metodologías, vimos volcada a buena parte de organizaciones, colectivos, instituciones y personas independientes, leyendo los informes o acompañando procesos de formación para usar los recursos pedagógicos en el aula. Celebramos todo ello en su momento y acogemos tantos estas como otras iniciativas que surjan.

11 https://www.minhacienda.gov.co/webcenter/portal/EntOrdenNacional/pages_pgn

Sin embargo, en la mesa vimos la necesidad de que el proceso de apropiación supere la coyuntura del primer año, así como el abordaje desde los recursos. Queremos que el Legado de la CEV sea una línea transversal a la formación de docentes pero también de cualquier otro profesional del país.

No es necesario repetir aquí que buena parte de la sociedad colombiana tiene un precario conocimiento de su historia. La comisión asesora de enseñanza de la historia nos ofrece en su informe un conjunto de reflexiones en torno a los efectos que produce el hecho de que una sociedad conozca y se haga cargo de los hechos que la constituyen.

Tampoco partimos aquí de esa idea extendida según la cual “el que no conoce su historia está condenado a repetirla”. Para nosotros, conocer nuestras historias es el suelo que nos permite problematizar y comprender parte de lo que somos hoy, identificar qué necesitamos cambiar y qué merece que sigamos sembrando, entender, además, por qué ciertas historias de opresión se siguen repitiendo, aunque las conozcamos.

Sabemos que el Legado, en su sentido estricto, es aquello que queremos transmitir de generación en generación. No obstante, creemos que también es un despliegue de emociones, palabras, acciones, discusiones, relatos que como sociedad necesitamos ver, encarar y cuestionar. Por ello, el Legado tiene una dimensión vital, en tanto que guarda también un gran acumulado de esperanza sostenido en las luchas que nos anteceden.

Idea 12. Las escuelas: lugares protectores y sanadores

La Comisión de la verdad, en su informe final, entregó a la sociedad colombiana una serie de comprensiones en torno a qué nos ha pasado en estos años de conflicto armado, por qué nos ha pasado y quiénes han sido sus principales responsables. Si bien la educación no fue uno de sus tópicos centrales a indagar, sabemos que la violencia del conflicto armado ha afectado de manera particular la educación formal, sus instituciones, los sujetos que vincula, las prácticas que le atañen, los saberes que produce, su cotidianidad.

Las comunidades educativas han sufrido los impactos de la violencia. Las escuelas han sido atacadas, han sufrido daños en su infraestructura, han sido ocupadas por grupos armados legales e ilegales. Sus zonas adyacentes han sido minadas. Se han intervenido los currículos y las prácticas de enseñanza. Esto ha traído como consecuencia la deserción escolar de niños, niñas y jóvenes, quienes han tenido que ser testigos de la violencia en sus vidas cotidianas, vivir con miedo, enfrentarse a amenazas, a la pérdida de sus familiares, al desplazamiento y al reclutamiento forzado. Maestros y maestras, han sido desplazados, amenazados, asesinados, estigmatizados. Hoy nos encontramos con comunidades educativas resquebrajadas, que han padecido impactos físicos, psicosociales, socioculturales, en un escenario en el cual se desdibuja tajantemente la educación como derecho y la escuela como un entorno protector y protegido. La educación y las comunidades educativas han sido víctimas de la guerra.

Como correlato de estas afectaciones, sabemos que desde las escuelas y las aulas se resiste. Se resiste desde la creación de nuevos mundos, desde la posibilidad de forjar presentes vividos y futuros posibles. Maestros y maestras comprometidos con su quehacer, y con los procesos comunitarios, han enfrentado y cuestionado el accionar violento de los grupos armados. La defensa de la escuela como territorio de paz ha sido su motor para encaminar acciones que, además de resistir a la violencia directa, han exigido la construcción de alianzas con las comunidades para actuar mancomunadamente. Esto resalta su labor como líderes y lideresas sociales. La escuela no es solo para los niños y niñas, es un espacio colectivo y de encuentro al servicio de la comunidad.

Desde esta perspectiva, la escuela no acepta el encierro ni el aislamiento propuestos por ciertas miradas que la pretenden como un espacio en el que no circule –ni se haga– lo político. Y lo político, justamente, hace referencia a esa posibilidad de comprender y asumir posturas frente a los problemas sociales, haciendo uso del bagaje cultural que sostiene a las comunidades y del acumulado de conocimiento que ofrece marcos explicativos de la vida, las relaciones y el mundo. Como se anunciaba en el Movimiento Pedagógico de los 80, el compromiso político y la responsabilidad social de los docentes está allí, en la formación de las personas que promuevan las transformaciones necesarias. Cambiar la historia de la violencia, trabajar por la no repetición, sigue siendo una de estas transformaciones urgentes. Los niños y niñas, víctimas del conflicto armado, tienen condiciones particulares de mayor vulnerabilidad que requieren ser consideradas por las escuelas y los docentes, si se pretende que las instituciones educativas constituyan verdaderos espacios de protección.

Colombia cuenta con suficiente normatividad de protección de las escuelas, así como de los niños y las niñas, que ha sido ratificada por el gobierno nacional. Se hace necesario que, desde el Estado, se divulgue y se convierta en política pública la protección de las escuelas y de las comunidades educativas. En línea con esto, el pasado 18 de noviembre de 2022 el gobierno adhirió la Declaración de escuelas seguras. Esta declaración es un compromiso político intergubernamental que busca proteger a estudiantes, maestros, escuelas y universidades de los peores efectos de los conflictos armados¹².

Al respecto, existen referentes que demuestran un camino posible. Ejemplo de ello es el Programa de Pedagogía y Protección de la Niñez (PPN), liderado por la Corporación Opción Legal. No obstante, cuando se presentan riesgos o perjuicios relacionados con la discriminación, la violencia, el maltrato, la imposición de maneras de pensar, o cuando se detectan fenómenos que conduzcan a la exclusión, debe apostarse por el diseño concertado de normas, procedimientos y prácticas institucionales que se ocupen

12 Este es el único acuerdo internacional dedicado a la protección de la educación en contextos de conflicto armado, encabezado por los gobiernos de Noruega y Argentina en el año 2015 como miembros de las naciones unidas ONU. La declaración de escuelas seguras enumera una serie de compromisos relativos a cinco áreas principales de implementación: 1) proteger a escuelas y universidades del uso militar durante conflictos armados. 2) la recopilación de datos y la respuesta ante ataques a establecimientos educativos, sus estudiantes y personal durante conflictos armados. 3) fortalecer el rol de protección que tiene la educación durante conflictos armados. 4) en los foros internacionales, fomentar los intercambios y fortalecer el apoyo político para la protección de la educación durante conflictos armados. 5) rendición de cuentas por ataques a establecimientos educativos y sus estudiantes y personal durante conflictos armados.

sistemáticamente de proteger a niñas y niños contra cualquier forma de violencia. Así mismo, es necesario generar condiciones que neutralicen los riesgos de inseguridad física y psicológica y desarrollar las potencialidades y capacidades de niñas y niños para que se afiancen como sujetos sociales y participen autónomamente en la toma de decisiones definitivas para su vida. La pregunta cuya respuesta queremos concretar es: ¿de qué manera Verdades para la paz puede sumarse al movimiento para que los actores armados respeten la escuela?. ¿Cómo, a partir de allí, puede evitarse el proselitismo y el reclutamiento forzado? ¿De qué manera se puede lograr que no siembren de minas los caminos que conducen a los colegios?

Idea 13. Itinerancias rurales. Caminando por territorios de esperanza: vivir, sentir y actuar

La necesidad de fortalecer la educación rural es una verdad tácita que, desde hace décadas, atraviesa las decisiones políticas del país. No obstante, los esfuerzos parecen insuficientes. Año tras año, los datos reportados por distintas investigaciones persisten en la brecha entre las ruralidades y la ciudad en términos de resultados en las pruebas que miden los aprendizajes, la disponibilidad de docentes y materiales, el deterioro sistemático de plantas físicas, la deficiencia en la cobertura, entre otras. A la comprensión de la brecha, se suma la prevalencia que tiene el conflicto armado en las ruralidades del país y que también ha sido ampliamente documentada. Ejemplo de ello son los múltiples testimonios registrados por la CEV, tres de ellos recogidos en las crónicas de la revista "*La verdad tiene rostro rural: crónicas para la no repetición del conflicto armado en el centro del país*"¹³:

Para ese tiempo no podían ir a la escuela, pues hacía más de 4 meses no tenían docente asignado y por las lluvias era cada vez más difícil llegar, por lo que lo ocupaban en la cosecha. Recuerda el tiempo cuando iba a la escuela con nostalgia, como una sensación difícil de describir, le gustaba ir, pero le daba miedo que volviera el sonido de las ráfagas de fusil que, aunque se esforzaba por callar en su memoria, seguían siendo más fuerte que las risas y los lápices. (CEV, 2021, p. 14)

Quienes participamos en la mesa acogemos la vastedad del Legado de la CEV y sus recomendaciones y estamos de acuerdo, con que los esfuerzos por alejar la población rural del conflicto son insuficientes. No desconocemos los incontables esfuerzos de los gobiernos nacionales, de las organizaciones sociales, de la cooperación internacional y de las comunidades locales por fortalecer las comunidades educativas, acompañar a docentes y directivas, y proponer caminos metodológicos y didácticos que contribuyen con este propósito.

En Colombia se han puesto en marcha diversas estrategias para flexibilizar el currículo en las ruralidades, de manera que situaciones como la dispersión de poblaciones, la movilidad a causa de las cosechas, el desplazamiento y otros fenómenos no afecten la

¹³ http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://web.comisiondelaverdad.co/images/zoo/publicaciones/archivos/AF_Revista_Cronicas.pdf

permanencia y trayectoria escolar de los estudiantes. Existe poca documentación de la alternancia o itinerancia educativa como estrategia pedagógica en el país, sin embargo, en países como Argentina y Perú eso cobra cada vez más fuerza debido, por un lado, a la participación real de las comunidades en su construcción y desarrollo, y por otro, a la generación de condiciones para la permanencia:

Los CRFA (Centros Rurales para la Formación en Alternancia) funcionan en zonas rurales cuya economía depende mayormente de la actividad agropecuaria o forestal y/o la pequeña producción de bienes o servicios... docentes, alumnos y familiares intervienen en el armado de los contenidos y estrategias que se implementan... a partir del diálogo con alumnos, familiares, actores locales y docentes en el que se recoge y sistematiza toda la información relevante del área, se definen Perfiles del Egresado y de Ciclos (MINEDU, 2015). A partir de ello, se realiza la transversalización de los contenidos, capacidades y competencias en cada una de las Áreas del Diseño Curricular Nacional¹⁴.

La idea es, entonces, analizar las experiencias de estos países y las posibilidades para la implementación de la alternancia o itinerancia en las zonas con mayor dispersión en el país. Algunas rutas, ya caminadas para afianzar este sendero, son:

- Trabajar para que en los entornos educativos se reconozca lo ancestral, el bien común y el buen vivir como fundamento para la práctica pedagógica, pero no solamente por razones geográficas o pertenecía a lo rural.
- Reconocer que la paz es vivencia, encuentro y diferencia, para lo cual la madre tierra nos invita a visibilizar la ruralidad como fuente de agenciamiento de capacidades de actores diversos: campesinos, indígenas, afrodescendientes, jóvenes, niñez, etc.
- Reconocernos y formarnos como los guardianes y protectores de la memoria de nuestros territorios. Para lograrlo, necesitamos vínculos que nos permitan llevar a cabo acciones itinerantes de memoria colectiva.
- Reconocernos, como sujetos de paz, pero también como ciudadanos cómplices de los daños que se han cometido en la ruralidad, no sólo por el conflicto armado o por el abandono estatal.

Idea 14. “La jaula se ha vuelto pájaro y ha volado”

Acogimos la frase de la poeta argentina Pizarnik como título para esta idea, pues conduce la atención hacia donde queremos llevarla. Lo primero que queremos decir es que la guerra es una disposición del mandato patriarcal que determina e impone, incluso por la vía de las armas, lo que pueden ser y hacer las personas con orientaciones sexuales diversas, las mujeres, los hombres, las niñas, los niños y las personas mayores. Transforma la vida, las relaciones, los valores, las emociones y sentimientos, causa heridas profundas y deja cicatrices en los cuerpos.

La CEV mostró que en aquellos periodos en que la intensidad y la degradación del conflicto armado fueron mayores, hechos como la violencia sexual, la tortura, las masacres, los atentados contra la vida, los ataques indiscriminados y las minas antipersona causaron

14 http://mapeal.cippe.org/?page_id=2542

afectaciones sobre la salud mental y daños en el cuerpo. Esto limitó la autonomía de las personas, la posibilidad de realizar sus actividades diarias y su manera de relacionarse con el mundo. También puso en evidencia el papel que tiene la reproducción de las masculinidades guerreras en la perpetuación de la violencia en Colombia.

En estos casos, los cuerpos se volvieron jaula. Encerraron el dolor, callaron el grito o impusieron el ejercicio de la violencia como práctica por la cual reconocerse a sí mismo, como pilar para construir una identidad o como móvil para el reconocimiento entre pares.

Allí vale preguntarnos por el papel de las instituciones formadoras (colegios, universidades, otros) en la socialización de género: ¿qué nos han enseñado? ¿Qué hemos aprendido? Con ese horizonte, esta idea propone reconstruir las corpografías de quienes habitan los territorios, en primer lugar, aquellos que han sido más fuertemente golpeados por la violencia. No obstante, también queremos extender la invitación en aquellos lugares donde creemos que la guerra no ha afectado directamente la vida y los cuerpos de las personas.

Serán las instituciones educativas las que convoquen a la reflexión y el encuentro, que girará en torno a tres preguntas: ¿cómo el conflicto armado transformó mi cuerpo de mujer/hombre/niña? ¿Qué cuerpo tengo ahora? ¿Cómo mi/tu/nuestra experiencia de vida con el conflicto armado, transforma la relación actual que tengo/tienes/tenemos con nuestros cuerpos? Y si quisiéramos profundizar en las masculinidades, proponemos dos preguntas: ¿cuáles son los modelos de masculinidad que admiramos y deseamos? ¿Podemos entender la dominancia del referente del guerrero en atributos que se corporeizan?

Se trata de recorrer, acompañados, las historias que cuentan las cicatrices dejadas por la guerra, escuchar lo que dicen o gritan esos cuerpos, reconocer sus movimientos del hoy, las contrafuerzas que han hecho. Cuerpos que han dejado de ser jaula, para volverse pájaros.

Idea 15. Los colectivos artísticos locales: agentes de educación y transformación

Los procesos artísticos y culturales promovidos en los entornos escolares son una oportunidad para que el Legado de la CEV gane firmeza y sea apropiado por una sociedad que ha estado vinculada al conflicto desde su intento de surgimiento como nación. Basta con mencionar uno de los múltiples estudios realizados por el Centro de Memoria Histórica: *"Nosotros venimos sufriendo de una violencia terrible por parte del blanco en su rol de colono, de evangelizador, de terrateniente, de empresario o de actor armado, desde hace mucho tiempo antes de que aparecieran las guerrillas y los paramilitares contemporáneos. Esta historia encarna racismo, sed de riqueza, apropiación de territorios ancestrales, incomprensión a los indígenas, imposición de un modelo de desarrollo donde incomodamos"*¹⁵.

¹⁵ Tiempos de vida y muerte. Informe Nacional de Pueblos Indígenas, ONIC – CNMH (2019) pág. 113.

La realización de un mapeo de *los procesos artísticos y culturales cercanos a la escuela, que vinculen especialmente a comunidades indígenas, víctimas, afrocolombianos, campesinos y comunidades vulnerables*, es una idea central para la definición de políticas educativas y culturales orientadas a la apropiación del Legado. Exige, en primer lugar, el trabajo articulado entre los sectores de educación y cultura para definir los criterios de registro de información, por supuesto, desde un enfoque intercultural que logre expandir el campo de acción de todas las expresiones artísticas, especialmente las que son producidas por estas comunidades. Es un camino indiscutible para la vivencia de la diversidad y la definición pertinente de acciones sociales, económicas y políticas que promuevan la paz.

Idea 16. Encuentros regionales para la paz y la verdad

En armonía con la idea anterior, es pertinente potenciar los escenarios regionales para la presentación e intercambio de experiencias entre los colectivos artísticos. Una opción valiosa puede ser la ampliación de una feria de exposición nacional donde las artes sean las protagonistas y donde Legado de la Comisión de la Verdad sea el principal punto de convergencia. Proponemos caracterizar este espacio como *encuentros regionales para la paz y la verdad*. Sin duda, los criterios de participación se definirán desde el enfoque intercultural, buscando poner de manifiesto la polifonía de voces y expresiones propias de cada territorio. Se convocará a agencias de cooperación internacional y a gestores culturales que potencialmente puedan contribuir con recursos y apertura de escenarios de articulación, así como con la ampliación del radio de acción de los colectivos artísticos.

Los encuentros regionales para la paz y la verdad deben constituirse en espacios donde nuestro papel como legatarios del informe de la CEV, desde las artes, permita a los asistentes, participantes y creadores considerar la apertura de oportunidades (incluso, laborales) para el arte y la cultura popular, colectivizados y con sentido transformador.

Una oportunidad indudablemente fundamental es la promoción y puesta en escena de los cientos de propuestas artísticas que tienen en su horizonte la construcción de un tejido de paz, esclarecimiento de la verdad y no repetición. Muchas de ellas no han podido impactar más allá de la población con la que directamente construyen proceso debido a las barreras de acceso a convocatorias públicas o de carácter privado, derivadas de la falta de información o de la extensa burocracia que les rodea. Si desconocemos las iniciativas territoriales, estaremos dejando de lado experiencias importantes en la construcción de cultura local y regional, y excluyendo un basamento medular para la creación de nuevas iniciativas como legatarios.

Idea 17. La educación para la no repetición: entre arte y memoria

El arte como camino de expresión y de catarsis para "sacar de adentro" los horrores de la guerra fijados como huellas, ha sido duramente perseguido en los momentos en los

que el conflicto se recrudece. Muestra de ello se refleja en un artículo publicado por Señal Colombia en el 2019¹⁶, “Cuando el arte se ve obligado a huir”, en el que se enlista a artistas de renombre como Gabo, Vicky Hernández y otros que tuvieron que armar maletas y salir del país porque su vida estaba en riesgo. ¿Cuántos artistas regionales han tenido que hacerlo y no han encontrado eco para denunciar las amenazas en su contra?

No obstante, existen iniciativas como la de las tejedoras de Mampuján, que han merecido reconocimiento internacional por lograr exponer a través de telares las múltiples historias entrecruzadas del conflicto, desanudarlas y volver a tejer una red de relaciones que amplifica la capacidad del perdón femenino. Ya hemos vivido experiencias similares con las historias y los caminos de fuga que se entrecruzan en las trenzas de las mujeres afro.

Esta idea propone pensar con las manos o con las palabras, sin orden codificado. Se trata de ubicar en el centro del acto de enseñar y aprender las conversaciones que no se tejen con las palabras, sino que circulan a través de los óleos, los vinilos, las maracas, los tambores improvisados, los hilos de múltiples colores. De esta manera, obras nuevas y antiguas, como la de Jesús Abad Colorado, las del teatro de La Candelaria, las narcoestéticas de la Universidad de los Andes y miles de producciones plásticas, literarias, musicales, etc, pueden ser el centro de la práctica pedagógica, como principal materia prima. De esta manera, los actores relevantes no son quienes sobresalen por el ímpetu de su voz, sino quienes pueden contar historias y expandir su sabiduría con los lenguajes del arte.

Idea 18. Elaboración de currículos pertinentes y contextualizados para la ruralidad con y desde las comunidades

Consideramos necesario fortalecer las capacidades de la comunidad educativa para la elaboración de currículos pertinentes, contextualizados en la ruralidad. Un camino para lograrlo podría encontrarse en la experiencia de las escuelas de Alternancia de Perú y Argentina, señaladas en el numeral anterior. En ellas, los Ministerios de Educación han logrado que las propuestas de las comunidades hagan parte de las definiciones de política.

Otra fuente para construir metodologías que podríamos denominar de “diálogos efectivos”, son las experiencias pedagógicas compiladas por las organizaciones indígenas, afrocolombianas y raizales que tienen como fundamento la co-construcción con las comunidades en el entorno escolar. En todos los casos, se considera fundamental, afianzar los liderazgos de rectores/as, equipos directivos y docentes, de manera que incluyan el conocimiento y el uso de herramientas prácticas que favorezcan la construcción colectiva de conocimiento y la documentación.

16 <https://www.senalcolombia.tv/artistas-que-sufrieron-el-exilio>

Idea 19. Una sociedad que aprende más sobre la ruralidad

En abril del 2022, la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia entregó un documento de orientaciones al MEN para la actualización de la enseñanza de las ciencias sociales. El documento fue producto de un amplio proceso de deliberación de docentes e investigadores de todos los puntos cardinales del país, que a su vez recogió el saber pedagógico que habita en casi doscientas experiencias pedagógicas adelantadas en todo el territorio nacional. Parte de las sugerencias tiene que ver con el incentivo al conocimiento de las historias rurales a través del reconocimiento, de visitas guiadas a las zonas rurales en las que participen las comunidades que las habitan, en las que sea posible recorrer *los activadores de la memoria que canalicen en las monumentalidades, elementos procesuales para la comprensión del tiempo social y del tiempo histórico*.¹⁷ Las orientaciones incluyen un llamado a *las facultades de educación y las licenciaturas, así como las escuelas normales superiores, para formular procesos y estrategias que, amparadas con las políticas de reconciliación y paz, estimulen el desarrollo de las ruralidades, llevando al campo una educación de calidad*.

La idea es, entonces, que después de revisar las orientaciones y los lineamientos, se promueva la implementación de acciones pedagógicas para conocer los contextos rurales. Esto pasa por conocer su historia, sus lugares de memoria y también sus caminos, sus calles, sus gentes, pues consideramos que incluso quienes formulan las políticas solo tienen un “conocimiento teórico” de lo que allí sucede. Esto da lugar a sendos distanciamientos entre lo que se escribe y lo que se necesita.

Uno de los objetivos que viene trazando la educación en las ruralidades del país ha sido minimizar la deserción escolar. Desde ese punto de partida, creemos útil generar un proceso de formación de docentes y líderes comunitarios para avanzar en un trabajo nacional de sistematización de experiencias. De esta manera, podremos contar con un conjunto de experiencias en territorios rurales que muestren caminos posibles, a partir de lo ya transitado, para garantizar las trayectorias completas.

Otras acciones concretas pueden ser: a). incluir un semestre de práctica rural como parte de la formación inicial; b). incentivar intercambios de mediano plazo entre docentes rurales y urbanos en ejercicio como parte de su formación; c). incluir en los planes de formación de docentes en ejercicio, acciones que estimulen el intercambio de saberes entre las ruralidades, partiendo de experiencias pedagógicas que hayan alcanzado logros reconocidos por la comunidad y otras entidades. Para este punto, puede ser interesante retomar la experiencia del mapa geopedagógico que inició, en la primera década de este siglo, la Expedición Pedagógica.

17. <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2022/Recomendaciones%20para%20el%20dise%C3%B1o%20y%20actualizaci%C3%B3n%20de%20los%20Lineamientos%20curriculares%20de%20Ciencias%20Sociales%20bajo%20el%20enfoque%20de%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20Historia.pdf>

Idea 20. Escuela rural, cultura y economía. Preguntas para construir dignidad humana y sembrar vida

Tanto la guerra como la paz se construyen en un contexto económico, en el cual se desarrollan actividades productivas que pueden contribuir con la construcción de paz o con la prolongación de las violencias. Si las actividades económicas no son neutras, ¿cuáles criterios deben guiar la construcción de saber en las instituciones educativas respecto del mundo de la producción económica? La Constitución Política de Colombia nos plantea un principio y criterio principal para evaluar todas las dimensiones de nuestra existencia social, incluyendo la económica: la dignidad humana.

El derecho fundamental a la dignidad se compone de tres grandes aspectos: 1) Vivir como quiera, que se refiere a la libertad y autonomía para escoger el proyecto de vida; 2) Vivir bien, que son las condiciones materiales de vida que podríamos resumir en los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales; y 3) No ser humillado, que corresponde al respeto a la integridad física, psicológica y moral, es decir, no ser violentado¹⁸.

Este derecho fundamental, que además es principio fundante del Estado Social de Derecho, nos permite orientar el rol de las instituciones educativas en relación con la dimensión económica. Desde allí, esta idea tiene como propósito orientar acciones y para ello formulamos las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Cuáles actividades económicas o proyectos productivos permiten potenciar la libertad y autonomía de las personas, de manera que puedan seguir viviendo de acuerdo a su cultura, sus gustos, sus sueños y sus alegrías?
- ❖ ¿Qué tipo de actividades curriculares y extracurriculares pueden contribuir a la reflexión y acción comunitaria/colectiva sobre actividades productivas que permitan garantizar la seguridad y soberanía alimentaria y generar ingresos para que familias y comunidades puedan ir más allá de la mera subsistencia?
- ❖ ¿De qué manera las instituciones educativas plantean formación y reflexiones respecto de aquellas actividades económicas que tienen mayor potencia para afectar la libertad y autonomía de las personas, en tanto atentan contra los fundamentos culturales de una determinada población?
- ❖ ¿Cuáles actividades económicas implican graves afectaciones para las condiciones básicas de reproducción de la vida, en la medida en que generan daños al ambiente y la salud? Aquí es muy importante tener en cuenta que la Corte Constitucional se ha referido en varias sentencias a que Colombia cuenta con una "Constitución Ecológica", que implica un deber superior de proteger el ambiente.
- ❖ ¿Qué tipo de formación técnica, tecnológica y profesional requieren las y los estudiantes de una determinada zona para fortalecer/complementar saberes en clave de producción económica que propicien la libertad, la autonomía, el bienestar material, la preservación del ambiente y el respeto a la integridad humana?

¹⁸ <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-881-02.htm>

Responder estas preguntas debe pasar, necesariamente, por reflexiones en torno a quiénes hemos sido, quiénes somos y quiénes queremos ser. En tal sentido, debemos preguntarnos sobre aquellos ámbitos de la cultura que definen nuestras maneras de ser y de vivir en el mundo. ¿Cómo nos relacionamos en el ámbito familiar, comunitario, político, etc.? ¿Qué tipo de experiencias estéticas (la música, el baile, la pintura, etc.) nos atraviesan el alma? ¿Cuáles actividades nos deparan placer o bienestar (las fiestas, el contacto con la naturaleza, etc.)? ¿Cómo se concretan diferentes expresiones de la espiritualidad? ¿De qué maneras construimos nuestras relaciones sexoafectivas y de género? ¿Cómo son nuestras relaciones intergeneracionales? ¿Cómo entendemos nuestra relación con el ambiente, con la naturaleza? En suma: ¿qué aspectos definen nuestra identidad?

Aquí proponemos que la identidad cultural sea el punto central para cuestionar qué tipo de economías debemos construir con el fin de superar toda forma de violencia y garantizar la dignidad humana.

Idea 21. Construyamos comunidades escolares seguras, justas e incluyentes con niños, adolescentes, docentes, ma-padres¹⁹ y cuidadores

La CEV nos enseñó que la escucha atenta de testimonios y narrativas de los daños que el conflicto armado ha dejado en las personas con identidades no normativas, nos ofrece no solo una mirada más amplia y compleja sobre nuestra historia, sino también la posibilidad de acercarnos a unas memorias poco escuchadas. Estas memorias proporcionan una comprensión de los impactos diferenciales de la guerra sobre niños, niñas y personas LGBTIQ+, lo que obliga a que desde las instituciones educativas apostemos por transformaciones culturales cuyo punto de partida sea la indagación de aquellos ejercicios de estigmatización que han perpetuado diversas manifestaciones de violencia.

Por ello, el propósito de esta idea es contribuir con la construcción de territorios seguros para la expresión de género, diversidad cultural y sexual mediante acciones afirmativas y restaurativas²⁰, que promuevan la toma de conciencia sobre nuestros modos de rechazar la diferencia, de asumir la diversidad como riqueza y no como peligro. Es evidente que no debemos tratar como igual lo que es diferente; es preciso desafiar las inercias históricas del formato escolar. Para ello, proponemos acciones concretas con el objetivo de interrumpir las dinámicas que entorpecen la relación con la diversidad:

- Usar el lenguaje incluyente, para nombrar las diversas identidades de género dentro y fuera del salón de clases. Cuando solo nos referimos a los niños, los padres de familia o los profesores, como genérico, desconocemos las identidades femeninas o aquellas que no se asumen ni masculinas ni femeninas.

19 Ma-padres, para dar cuenta del rol de padres o madres del mismo sexo que cuidan hijos.

20 Las propuestas restaurativas aquí expuestas parten de mi experiencia con el grupo de reflexiones pedagógicas de la Facultad de Ciencias Humanas, desde la propuesta pautas pedagógicas y restaurativas frente a las VBG y VS desde la Facultad de Ciencias Humanas 2022.

- Promover un uso equitativo de los espacios entre niños y adolescentes, ya sea en el salón de clase, el patio de descanso, la cancha de deportes, etc. Se pueden asignar turnos, se pueden poner avisos en los espacios que inviten a comprender que el espacio escolar es de todos.
- Si en nuestra IE se presentan casos de personas transgeneristas o en transición, es necesario que empecemos a nombrarles por el pronombre que decidan.
- Dinamicemos actividades performáticas que permitan la expresión diversa de las identidades de género.
- Ajustemos los manuales de convivencia de las IE para que la diversidad y la diferencias sean principios fundantes de la cultura escolar.
- Generemos diálogos intergeneracionales para el conocimiento y reconocimiento de las identidades diversas.
- Reflexionemos sobre qué mensajes, y desde qué medios, recibimos en torno a las personas LGBTQ+. Interroguemos ese origen y permitamos construir otros referentes.
- Incluyamos en las asignaturas el reconocimiento de los aportes de mujeres, niñas, niños, personas LGBTQ+ en las disciplinas escolares.
- Invitemos a las familias al cuidado de lo diverso.
- Formulemos estrategias visibles de reparación pedagógica del tejido social, cuando ha sido afectado por la negación de la diferencia.
- Si un/a compañero/a de trabajo comete un error al referirse a una persona con identidad, expresión u orientación sexual no normativa, podemos decírselo. Todos/as estamos aprendiendo.

Idea 22. Informando la verdad: lo que se quedó callado ahora habla²¹

“Nuestro propósito, como estudiantes, es compartir y preservar la verdad. ¿Cómo lo vamos a hacer? Pues principalmente comenzando desde este colegio, aunque no solo nos vamos a quedar aquí. La idea consiste en armar grupos de estudiantes que conversen con otros grupos de estudiantes, y que en recorridos al interior la institución o fuera de esta, vayan informando lo que se quedó en el olvido, esto es, no solamente la verdad del conflicto armado, sino la verdad del racismo, de la desigualdad social y muchas otras cosas.

Es importante llegar a los más chiquitos. Por ello, los que vamos en cursos más avanzados tendríamos que poder llevar de una forma más simple, esta parte de la historia de Colombia. De esta manera podemos ir sembrando un interés desde los primeros años. Por eso, los más grandes, es decir, noveno, décimo y once, tendríamos que acercarnos de una forma más directa a esta historia. Sabemos que desde el aula ya se incluyen clases que tienen que ver, por ejemplo, con los relatos de la comisión de la verdad. También quisiéramos entrevistar a personas que han sido afectadas directamente por la violencia, no solamente aquí en Bogotá, sino también en otras partes, como por ejemplo, en colegios rurales.

21 Esta idea ha sido construida por las/os estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Bogotá.

Nos enfrentamos a un problema: ¿cómo hacer para que otros estudiantes sientan interés? Una manera es no diciéndoles solamente “esta es la verdad”, sino contar que esta verdad se puede repetir, se sigue repitiendo en distintos lugares del país, que también depende de nosotros pensar cómo tratar esta verdad, para que no vuelva a pasar lo que ha pasado”.

Quienes integran la *sociedad de debate de uno de los colegios participantes de la mesa*, pasaron un largo rato proponiendo ideas. Algunas fueron más acogidas que otras, como esta que reseñamos aquí, otras no lograron desplegarse del todo, por llamados de atención que iban desde el presupuesto limitado de las instituciones hasta el desinterés de algunos compañeros cuando las actividades no tienen nota.

Se habló de periódicos y noticieros escolares, del uso de las redes sociales para contar episodios de la historia, de salidas pedagógicas, de reformulación de los manuales de convivencia, así como de formas de resolver conflictos entre estudiantes y profesores. Surgieron reacciones a favor de involucrar a las familias y las comunidades, y sobre todo, de acercarse más a conocer lo que pasa en los colegios rurales. Algunos/as dieron relevancia a los medios para llegar especialmente a los indiferentes y a aquellos que no les ha afectado de cerca la violencia. Desde allí, el humor y las artes, casi de manera unánime, se posicionaron como las alternativas a considerar.

Al terminar el encuentro, el grupo de estudiantes reconoció como valioso el espacio. Mencionaron que son pocas las posibilidades de participación que ofrece la institución. Si bien hay clases en las que ya se ven temas relacionados con el informe de la Comisión de la Verdad, ellos solo “reciben la clase” pero no proponen mayor cosa.

La *Generación V+ - Jóvenes por la verdad*, una apuesta impulsada por el área de Pedagogía²² de la CEV, planteó que la población juvenil sería la encargada de cuidar y dar a conocer el Legado de la Comisión, además de hacer un seguimiento a la implementación de las recomendaciones. En esta institución, pudimos constatar que esta semilla ya ofrece frutos y sabemos que igual sucede en otras escuelas y colegios del país. Una generación de niños, niñas y jóvenes hoy tienen discusiones en las que asumen su compromiso de legatarios. Lo que se quedó callado ahora habla, y además sabe que tiene un papel en la formación de los que vienen. ¿Cómo vamos a situarnos profesores, investigadores y familias ante esta realidad?

22 https://web.comisiondelaverdad.co/images/zoo/publicaciones/archivos/DOCUMENTO_GENERACION_V_FINAL.pdf

22 ideas para 2000 días de siembra de paz

En clave de política pública
(Una aproximación)

Omar Orlando Pulido Chaves

INTRODUCCIÓN

El 28 de junio de 2022 la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición (CEV) hizo entrega del Informe Final y de su Legado, después de 4 años de trabajo. Desde el inicio de sus labores, la CEV, siguiendo el ejemplo de comisiones que funcionaron en otras latitudes, se dotó de una coordinación pedagógica que, entre otras cosas, durante los tres primeros años organizó los “Laboratorios de co-creación pedagógica” para la producción de herramientas “que aporten a reflexionar críticamente en torno a lo ocurrido y a valorar la verdad en la vida cotidiana como condición para construir convivencia sin repetir el horror” (Comisión de la Verdad, s.f.). Aunque la CEV no se planteó la necesidad de trabajar desde el comienzo con el sector educativo, en la interlocución con algunos aliados (Viva la Ciudadanía, Fecode, *Escuelas de palabra* de Educapaz, entre otros), fueron surgiendo materiales pedagógicos (guías, herramientas, rutas metodológicas, procesos de formación docente) que plantearon desafíos misionales para responder a preguntas como ¿qué implica ser legatarios? y desde las prácticas más cotidianas en las instituciones educativas, ¿qué hacer con todo ello? (Ojeda & Cortés, Convocatoria para conformación de una Mesa del sector educativo Primer encuentro Relatoría 1, 2022).

Entendiendo la importancia de ese hecho, la Corporación Opción Legal, con el apoyo de la Estrategia de Pedagogía de la CEV, convocó a la creación de una Mesa, entendida como un escenario de movilización, deliberación y construcción colectiva de estrategias para la apropiación y sostenibilidad del Legado en el ámbito educativo y pedagógico. A este espacio se lo denominó *Mesa Verdades para la Paz*, que se operó durante cinco sesiones, entre el segundo semestre de 2022 y marzo de 2023. Las preguntas que guiaron la discusión fueron: ¿cuál es la mejor manera de incorporar el legado de la CEV en el sector educativo? ¿Qué cambios se deben hacer para que este sector se convierta en un efectivo agente promotor de los derechos humanos, la convivencia y la reconciliación? ¿Cómo contribuye la educación a la construcción de una paz regional? ¿Cómo potenciar el conocimiento y las experiencias pedagógicas relacionadas con la paz que existen en el país y que nos sirven para una acción urgente de la paz en el sector educativo? En últimas, ¿cómo aprender la paz? (Ojeda & Cortés, Convocatoria para conformación de una Mesa del sector educativo Primer encuentro Relatoría 1, 2022)

Había plena conciencia de la existencia de otras mesas que vienen funcionando en distintas partes del país, lideradas por actores diversos (movimientos sociales, organizaciones comunitarias, instituciones educativas públicas y privadas, ONG e instituciones del Estado), que entienden la importancia del informe y del legado, y los consideran un “tesoro” que brinda “una oportunidad de oro” para hacer paz, pero se quiso hacer un esfuerzo especial para darle foco desde la educación y desde la Verdad¹. Se quería que la divulgación y apropiación del legado desde el sector educativo contribuyera, mediante el diseño de estrategias, a que la sociedad en su conjunto lo

¹ La pregunta que subyace a esta relación es: ¿Es posible hacer de la Verdad -con mayúscula- un bien para todos y todas?

incorporara a su cotidianidad para, desde allí, proponer elementos de transformación social, cultural y política que conduzcan a la paz (Ángel & Ojeda, 2023).

Sabiendo que ese propósito es estratégico y de largo plazo, se siguió una metodología que concibió las sesiones de la Mesa como una ruta de aproximación progresiva a la definición de dieciséis ideas que debían ser sembradas en un lapso de dos mil días (seis años), como semillas de paz.

En la primera sesión, realizada el 4 de agosto de 2022, titulada *¿Por qué se debe sembrar?*, se discutió sobre el reto que implicaba apropiarse y sostener el legado de la CEV y el papel de la educación como transformadora y aliada para la paz.

En la segunda, realizada el 15 de septiembre de 2022, titulada *¿Qué podemos sembrar?*, se hizo la revisión de las recomendaciones de la CEV que vinculan al sector educativo, con el fin de identificar las “puertas” para entrar a los temas y problemas de interés específico para el ejercicio.

En la tercera, realizada el 7 de octubre de 2022, titulada *¿Qué queremos sembrar?*, se definieron los criterios de creación y esbozos iniciales de las ideas por cada una de las puertas de entrada.

En la cuarta, realizada el 4 de noviembre de 2022, titulada *En busca de semillas*, se avanzó en la creación de las ideas.

En la quinta, realizada el 16 de marzo de 2023, se recogieron comentarios al documento *“22 ideas para la siembra de paz. Resultado del proceso de la Mesa Verdades para la Paz”*, arriba citado, que presenta, a manera de sistematización, la síntesis de lo avanzado en el proceso y dieciséis ideas de las veintidós proyectadas. Dicho documento sirvió de base para la elaboración de esta aproximación en clave de política pública.

Esta aproximación se justificó por la necesidad de que las recomendaciones y el legado de la CEV no quedaran como texto abstracto, sino que “bajaran” como acciones concretas de transformación en forma de políticas públicas, entendidas como mecanismo que relaciona al Estado con la sociedad y, de manera más concreta, a los gobernantes con los gobernados; es decir, con las bases sociales que integran la sociedad civil, que son todo, menos homogéneas.

El propósito de esas ideas es concretar la utopía de la paz. Y el papel de la política pública es contribuir a realizarla en un período de tiempo y en unas condiciones de arquitectura institucional dadas. La utopía de largo plazo está “allá” pero la política pública está “aquí”, tratando de concretarla. Esa no es una tarea fácil. Para empezar, hay que abrirle paso en el seno de la sociedad civil, en donde no hay acuerdo al respecto. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) contempla dispositivos, estrategias y herramientas, en educación y en otras áreas, que se pueden aprovechar y conectar; pero están desarticuladas, dispersas, no constituyen un sistema, no funcionan como se espera. No obstante, el artículo octavo del PND establece la implementación de las recomendaciones del informe final de la CEV

por parte de las entidades del orden nacional, a las cuales ordena acogerlas “de forma progresiva según su viabilidad, competencias y capacidades”. Adicionalmente, asigna al Departamento Administrativo para la Presidencia de la República (DAPRE) la definición de los lineamientos, roles y responsabilidades de las entidades competentes; y al Departamento Nacional de Planeación (DNP) el apoyo técnico para la definición de los lineamientos y la adecuación del Sistema Integrado de Información para el Posconflicto -SIIPO-, como herramienta para el seguimiento de las recomendaciones². En este marco, el Ministerio de Educación Nacional tiene que dar esta discusión con el sistema educativo en su conjunto (Soler J. , 2023); discusión que ya inició cuando dijo que la educación y la paz son un mismo proyecto³.

La amplitud de este mandato involucra a todo el Estado y al conjunto de la sociedad. De allí la utopía. Para el caso de la *Mesa Verdades para la Paz*, el asunto se acota a las recomendaciones directamente relacionadas con la educación. Aun así, sigue siendo extremadamente amplio. Las recomendaciones no son solo para la escuela. Al MEN le compete hacerlas llegar a todo el sistema educativo, a las secretarías de educación y a las comunidades educativas. Debe liderar su apropiación e implementación. Al margen de eso, ya hay muchas iniciativas en marcha, cuyo simple mapeo requeriría de un trabajo que excede las posibilidades de este documento⁴. Además, está el hecho de que la escuela no puede seguir siendo recargada con demandas que le llueven desde distintos frentes. Así las cosas, lo más recomendable sería buscar la interseccionalidad y la intersectorialidad de las iniciativas en curso, en la perspectiva de articularlas de manera sistémica (Soler J. , 2023).

En las reuniones de la Mesa, la directora de Calidad Educativa del MEN presentó un balance general de lo que se está produciendo en otras mesas de educación para la paz, así como las apuestas que en el corto y mediano plazo se están construyendo para cumplir con el programa de gobierno, en el que la agenda de paz y el currículo para la justicia social son el eje articulador de la educación. Recordó que la educación para la paz cuenta hoy con un escenario favorable para impulsar y hacer frente a los retos de política pública, y que desde hace varios años viene ocupando más espacios en el MEN y en diversas organizaciones sociales, redes de maestros y maestras, y en un conjunto amplio de iniciativas ciudadanas. Precisó que lo que la CEV y las organizaciones sociales reclaman no se suscribe a la educación, sino también a otra serie de reformas que se vienen estructurando e implementando desde otros sectores del gobierno. Eso exige trabajar con los que piensan distinto, con quienes no están de acuerdo, realizar los “diálogos improbables”, a los que se refería el padre Francisco de Roux, que den cuenta de la diversidad del país. Planteó la necesidad de llevar las ideas resultantes del trabajo de *la Mesa Verdades para la paz* a la Mesa de articulación (en la que participan otras organizaciones), pues es la vía expedita para que puedan llegar de manera formal al

2 (Congreso de Colombia, 2023, pág. Artículo 8)

3 (Gaviria, 2023), posición reiterada por la actual ministra de educación.

4 Solamente la CEV produjo algo más de ochocientas herramientas pedagógicas para la verdad, de libre aplicación por todos los interesados (Comisión de la Verdad, s.f.).

Ministerio⁵. También, llevarlas al Congreso y recordar que la política pública no se expresa solamente en las normas, sino que es muy importante la movilización social. Dentro de las coincidencias que vio entre lo que se está discutiendo y formulando en distintas mesas y lo que se estaba construyendo en la Mesa Verdades para la paz, mencionó: 1) La importancia de las palabras usadas (bienestar, convivencia, ciudadanía y reconciliación), que expresan lo que se demanda como reconocimiento e involucramiento. 2) La relevancia del enfoque territorial, que exige la puesta en práctica de los enfoques interseccional, intercultural, de género y de derechos, desde el saber propio de las comunidades. 3) El trabajo conjunto con las comunidades educativas. Recordó que en otros contextos de posconflicto, el trabajo con la primera infancia y la adolescencia es potencial de transformación. Desde allí, los currículos para la justicia social y la formación docente son temas estratégicos para el gobierno. Como condición para la sostenibilidad de las políticas públicas, además de las alternativas administrativas, mencionó que se estaba diseñando una línea que busca el fortalecimiento de las capacidades y la apropiación de la política por parte de las organizaciones sociales y comunitarias que están en los territorios (Zárate, 2022).

Frente a este panorama complejo, resulta claro que “bajar” las ideas para la siembra de paz al ámbito de la política pública involucra toda la acción interinstitucional del Estado y de las organizaciones de la sociedad civil, algo que, de manera evidente, no está al alcance de las posibilidades de la Mesa. Por esa razón, este documento se concibió, de manera concertada con la Corporación Opción Legal, como una “aproximación” a la relación entre las ideas para la siembra de paz y la política pública, y no entre las recomendaciones del informe de la CEV y la política pública. Se trata de un documento que pretende servir para orientar la discusión sobre esa relación, un documento base, no uno de política pública.

Esto es importante porque en las discusiones realizadas en la Mesa se dijo que las ideas debían resolver “cómo” concretar las estrategias para la apropiación y sostenibilidad del legado en el ámbito educativo y pedagógico, cosa que se reveló estar más allá de sus posibilidades reales. Una vez decantadas las ideas, quedó claro que la discusión del informe de la CEV, a partir de sus recomendaciones, operó como un tópico generador para estimular la creatividad de los participantes, y que, en disposición de ellas había que distinguir entre cómo se discuten y cuál es el contenido de lo que se puede hacer con ellas (Soler & Hernández, 2023). Este último aspecto es el que remite a la política pública. En este marco, el presente documento se ubica entre estos dos propósitos. Las ideas son, en realidad, una invitación para llevar a la práctica elementos de transformación.

⁵ En la segunda sesión de la mesa, la representante de Educapaz mencionó que se estaba construyendo un espacio amplio con representantes de otras Mesas que venían funcionando, para recoger las discusiones y problemas que cada mesa abordaba y hacer interlocución con el Gobierno de manera articulada (Ojeda & Cortés, 2022b).

RUTA METODOLÓGICA

Las recomendaciones

Como se dijo en la introducción, la ruta metodológica partió de un examen de las recomendaciones del informe de la CEV, cuyo “propósito general es contribuir con la definición de una agenda de futuro, que permita avanzar en diálogos sobre asuntos que son fundamentales para sentar las bases de la reconciliación, la paz y la no repetición”. Se caracterizan por la complejidad que implica su implementación, labor que debe hacerse “en un escenario en el que se logró un acuerdo de paz que puso fin al conflicto con las FARC-EP pero en el cual, persiste la violencia. Por ello, aun cuando no son recomendaciones para un país en paz...”, expresan la necesidad y la urgencia de construirlo. En ese sentido, las ideas propuestas sugieren apuestas posibles y alcanzables para “un país en transición, al tiempo que su sostenibilidad en el corto y mediano plazo” (Ojeda & Cortés, 2022b, pág. 2).

Las recomendaciones contienen referentes conceptuales que quedan incorporados a las ideas por razones obvias. Entre ellos, la idea de que la paz se construye desde los territorios, con la participación de toda la sociedad; que se requiere voluntad política; se formularon bajo la perspectiva de los enfoques diferenciales de territorio, género, derechos de las mujeres, étnico, curso de vida y discapacidad; implican transformaciones profundas en las instituciones. También contienen indicaciones sobre los responsables de su implementación.

Las puertas de entrada

La revisión de las recomendaciones que tienen como foco el sistema educativo, permitió identificar cuatro puertas de entrada para la elaboración de las ideas:

1. *La atención psicosocial y el fortalecimiento de acciones sistemáticas (programas, proyectos) para acompañar la sanación y la reparación de las víctimas:* las recomendaciones de la CEV que se concentran en la urgencia de reconocer las necesidades de cada región para atender el trauma social, individual y colectivo dejado por la guerra, llevó a discutir los impactos psicosociales del conflicto en las escuelas, universidades y comunidades educativas. ¿Cómo la verdad puede aportar en atender tales impactos? ¿Qué lugar puede tener el legado para contribuir en procesos de sanación, memoria, reparación de comunidades educativas afectadas, pero también en dibujar horizontes de construcción de paz desde las escuelas?
2. *Las transformaciones culturales que se agencian desde la formación docente:* si, como plantea la CEV, la educación, tiene un papel central en las transformaciones culturales que requerimos como país para alcanzar la paz, esta misma centralidad cobija a las maestras y maestros. Por ello la formación docente es un escenario fundamental para la socialización y la apropiación de su legado. En este punto se reconoce como insumo clave las herramientas pedagógicas y didácticas que

dejó la CEV, la transmedia y los demás componentes. ¿Cómo la formación de los y las maestras de paz se fortalece con la verdad? ¿qué reflexiones en el orden del saber pedagógico, los fundamentos, las concepciones de formación, introduce la reflexión por la verdad del conflicto armado en Colombia?

3. *Las organizaciones y colectivos culturales y artísticos en todos los territorios del país, como actores relevantes para el trabajo de difusión, socialización y apropiación del legado.* Para la Mesa, los colectivos artísticos son actores educativos, tanto en contextos formales como no formales. En los territorios se encuentran experiencias de resistencia y construcción de paz que acuden al arte y la creación como estrategias para sanar, mitigar o transformar los estragos que ha causado la violencia. ¿Cómo fortalecer los colectivos artísticos y encaminar su creación hacia la apropiación del legado? ¿Qué sinergias se necesitan entre el sector educativo y el sector cultural (en los niveles macro y micro) para favorecer la apropiación del legado de la CEV?
4. *La situación de la educación rural:* las recomendaciones de la CEV insisten en el reconocimiento de los impactos diferenciados del conflicto en las zonas rurales, y para la Mesa, en sus escuelas, en las condiciones del quehacer docente y en lo que hacen los maestros y maestras para defender la permanencia de la escuela como escenario protegido y protector. ¿Cómo llevar el legado a estos contextos con un conflicto armado aún vigente en muchas zonas rurales? ¿Qué aspectos del legado pueden ser movilizados desde la educación en los territorios rurales? ¿Cuáles son los riesgos y ventajas existentes? (Ángel & Ojeda, 2023).

Los desafíos

En su condición de puertas, tienen fronteras borrosas. Los contenidos de las ideas que les corresponden se cruzan y se comparten. Tienen en común los mismos desafíos.

El primero, ser capaces de concretar el *diálogo de saberes* generado por el acumulado de saber pedagógico y espacios institucionales favorables creados por la vivencia del conflicto a lo largo de la historia del país. ¿Cómo compaginar las iniciativas que desde diferentes instancias (universidades, organizaciones comunitarias, escuelas, centros de pensamiento) se vienen adelantando?

El segundo, concretar la *perspectiva territorial*, para que la paz no sea construida desde el centro del país. Para ello, es necesario articular procesos comunitarios con líderes, lideresas, familias, comunidades de fe, comunidades campesinas, empresarios, defensores de derechos humanos, estudiantes, artistas, etc.

El tercero, uno de los más complejos, *incorporar los enfoques diferencial e interseccional*, para entender la singularidad de grupos impactados por la violencia e identificar las capacidades, modos de afrontamientos y acciones de resistencia y construcción de paz que han emergido de ellos. Especialmente, desde el enfoque de género y el enfoque étnico.

Las ideas

Con todos estos antecedentes, el proceso decantó dieciséis ideas que fueron presentados en el documento de síntesis sin agruparlas por puertas de entrada (Ángel & Ojeda, 2023). Las sistematizadoras consideraron que "no era posible compartimentarlas en grupos con fronteras preestablecidas, sino que, por el contrario, existía una clara interrelación entre las diversas puertas de entrada que abrimos a partir del análisis de las recomendaciones". Algunas comparten puertas; otras priorizan temas. Tienen desarrollos disímiles, y se espera que quienes las reciban contribuyan para concretarlas (págs. 17-18).

Esas ideas son las siguientes:

1. **Espacios para la vida.** Para ayudar a sanar. Acompañamiento psicosocial y cuidado de la salud mental que requieren las comunidades, con implicaciones contextuales.
2. **Memorias del magisterio.** Recuperar consciente y sistemáticamente las memorias del magisterio y reconocer en ellas las historias de lucha, liderazgo y resistencia.
3. **Atención y acompañamiento psicosocial a trabajadores de la educación.** Generar los espacios, el acompañamiento y la financiación para crear y consolidar las organizaciones de familiares y/o docentes víctimas, en las cuales se debe garantizar un acompañamiento judicial y psicosocial.
4. **Socialización del legado en las instituciones educativas.** Amplificar el trabajo pedagógico de profesores y profesoras, con relatos de acciones individuales, de colectivos de víctimas y de personas con sensibilidad particular frente al tema. Se puede sanar en comunidad. Reparar también es construir nuevos escenarios con las víctimas y soñar junto a ellas. La voz de los actores en la escuela será testimonio de que el legado no sólo está en los informes entregados por la CEV sino, sobre todo, en la memoria de las personas que escuchamos y sanamos a través de la palabra como legatarios.
5. **Reestructuración de programas de formación e investigación de disciplinas que trabajan en salud mental.** Aumentar el volumen de investigaciones que profundicen en la relación entre salud mental y conflicto armado
6. **Diálogos entre diferentes.** Tema casi obligatorio en los procesos de transición. Incómodos pero necesarios, estos buscan arriesgarse con aquellos que se ven o imaginan como enemigos, partiendo de reconocer que la paz no se construye entre los mismos, unos pocos que piensan igual.
7. **Las verdades de la universidad.**, todos los estamentos de la universidad tienen el deber de reconocimiento de lo sucedido, y de hacerse cargo de ello, aún más en aquellas instituciones en que las víctimas se cuentan por decenas, cuyos impactos se extienden a las familias, las organizaciones, las comunidades y sus procesos organizativos.
8. **Oferta cultural.** Hacer que la oferta cultural sea disponible, aceptable, adaptable y, sobre todo, accesible e idónea para que, en todos los rincones del país, pueda ser una "herramienta" capaz de transformar.

9. **El legado en la formación de maestros.** El legado de la CEV debe ser una línea transversal a la formación de maestros y maestras del país. Aunque se sale de los límites de lo que convocó a la Mesa, se plantea como extensivo a la formación de cualquier profesional del país.
10. **La escuela: lugar sanador y protector.** La escuela no es solo para los niños y niñas, es un espacio colectivo y de encuentro al servicio de la comunidad. Colombia cuenta con suficiente normatividad de protección de las escuelas y de los niños y las niñas, que ha sido ratificada por el gobierno colombiano. Se hace necesario que, desde el Estado se divulgue y se convierta en política pública la protección de las escuelas y de las comunidades educativas.
11. **Itinerancias rurales. Caminando por territorios de esperanza: vivir, sentir y actuar.** Analizar las experiencias de otros países y las condiciones de posibilidad para la implementación de la alternancia o itinerancia en las zonas con mayor dispersión poblacional en el país.
12. **Colectivos artísticos locales: agentes de educación y transformación.** Realizar un mapeo de los procesos artísticos y culturales cercanos a la escuela que vinculen especialmente a comunidades indígenas, víctimas, afrocolombianos, campesinos y comunidades vulnerables es una idea central para la definición de políticas educativas y culturales orientadas a la apropiación del legado.
13. **Encuentros regionales para la paz y la verdad con cooperación internacional y financiamiento.** Deben constituirse en espacios donde, además de adoptar las enseñanzas del informe de la CEV, se permita a los asistentes, participantes y creadores ser parte de la generación de oportunidades para el arte y la cultura populares, colectivizados y con sentido transformador.
14. **Educación para la no repetición: entre arte y memoria.** Destaca la intención de pensar con las manos o con las palabras sin orden codificado. Se trata de ubicar en el centro las conversaciones que no se tejen con las palabras, sino que circulan a través de los óleos, los vinilos, las maracas, los tambores improvisados, los hilos de múltiples colores. Así, los actores relevantes no son quienes sobresalen por el ímpetu de su voz, sino quienes pueden contar historias y expandir su sabiduría con los lenguajes del arte.
15. **Currículos pertinentes y contextualizados para la ruralidad.** Fortalecer las capacidades de la comunidad educativa para la elaboración de currículos pertinentes, contextualizados a la ruralidad.
16. **Una sociedad que aprende más sobre la ruralidad.** Después de revisar las orientaciones y los lineamientos, promover la implementación de acciones pedagógicas para conocer los contextos rurales.

Para verlas en clave de política pública, más adelante se presentarán agrupadas por puertas. Pero antes de esto es necesario fijar algunos referentes.

REFERENTES DE POLÍTICA PÚBLICA

Referentes conceptuales

Enfoque de derechos: el derecho a la educación

El enfoque de derechos constituye el principal referente para la ubicación de las ideas en el campo de las políticas públicas. La consideración de base consiste en entender que el conflicto que ha vivido el país por tantas décadas es resultado de su sistemática vulneración, y de la desigualdad no resuelta, e incrementada como consecuencia de ello. El país empieza a entender que sin la realización de los derechos la paz es inviable. Sin embargo, todavía queda un trecho largo para que ese entendimiento sea verdaderamente nacional. Los enemigos de la paz ya no se esconden. Salen a manifestar.

Para la Mesa, el referente directo es el derecho a la educación. Después de los aportes de Katarina Tomasevski (primera Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, en el período comprendido entre 1998 y 2004) en relación con las garantías al derecho a la educación en función de la Asequibilidad (disponibilidad), la Accesibilidad (acceso), la Adaptabilidad (permanencia) y la Aceptabilidad (calidad), conocidos como las 4-A, la construcción de una visión renovada de la educación mostró un avance significativo, pero todavía no se concreta en todos los detalles. Aun así, una de las consecuencias más importantes de este aporte consistió en comprender que el derecho a la educación constituye la puerta entrada al ejercicio y al disfrute de los demás derechos.

De manera categórica, el Compendio de Políticas Educativas publicado por el Ministerio de Cultura en 2010 dice:

La educación es, en sí misma, un derecho fundamental de todo ciudadano y, en términos generales, el Estado debe buscar los mecanismos para lograr que ésta sea gratuita en todas las regiones y rincones del país. Igualmente, la educación artística es un derecho universal, que debe ser gratuito y responsabilidad del Estado, de la misma forma, la formación de los artistas debe fomentar la creatividad y esto debe estar también reflejado en las orientaciones pedagógicas para las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país (Ministerio de Cultura, 2010, pág. 203).

Para la puesta en práctica de las ideas es necesario comprender que la garantía del derecho a la educación permite la realización de los demás derechos solo bajo la condición de que la Escuela, el aparato escolar, sea un lugar en donde ningún derecho puede ser vulnerado.

En el lenguaje del Derecho Internacional Humanitario (DIH) significa llevar a la práctica el ideal de una *escuela protectora*, entendida como una escuela que

genera ambientes de aprendizajes positivos ... como un lugar para una infancia feliz y que brinda protección a su comunidad educativa. Incluso debe brindar protección

reforzada a los niños, niñas y jóvenes vulnerables, aquellos afectados por el conflicto, a sus familias, a los migrantes y refugiados (Ángel & Ojeda, 2023)

También se debe concretar el ideal de una *escuela reconciliadora*, es decir, una escuela que

trabaja en favor de la despolarización del conflicto, evita que las diferencias se tramiten a través de la violencia, erradicándola. Construye generaciones capaces de comprender mejor el entorno y de enfrentar con métodos distintos las diferencias de cualquier tipo. Esta escuela educa para la paz y la convivencia (Ángel & Ojeda, 2023).

De igual modo, se requiere de una *escuela sanadora*, aquella que "promueve el autocuidado, el amor propio, la conexión con el otro, la participación, el humanismo en su mayor amplitud" (Ídem).

Pero para que todo eso se dé, se necesita contar con una *escuela protegida*. La sociedad debe tomar conciencia de que es un lugar protegido por el Derecho Internacional Humanitario, que debe estar al margen del conflicto.

Territorio y territorialidad

La centralidad del territorio estuvo presente en todas las sesiones de la Mesa. No puede ser de otra manera si se sabe y se acepta que la paz debe ser construida desde las regiones.

El territorio opera como un elemento de organización de la política pública que exige un planteamiento intersectorial contextualizado. Además de ser un elemento de un sistema espacial, el territorio es también "tiempo, contexto, cultura", "es la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado" (Corbetta, 2009, pág. 270) Es lugar de los acontecimientos, elemento que da espacio al principio de la "ecología de la acción" de la que habla Morin -el topos en el que se encuentran y divorcian la acción y la intención, la incertidumbre y la contradicción- según el cual "los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar" (Morin, 2006, pág. 47 y ss.). Tener en cuenta los territorios significa priorizar la importancia de las políticas públicas locales en sus relaciones y en sus tensiones con las políticas nacionales, así como en el marco de los contextos más amplios del orden regional e internacional, pues lo local es condición para la inserción en lo global (Corbetta, 2009, pág. 275 y ss.).

En perspectiva de derechos, el territorio, más que una dimensión física, es una construcción social que expresa las tensiones presentes en una sociedad y los diversos intereses en pugna. Es un concepto relacional que contiene vínculos de dominio, poder, pertenencia o apropiación entre el espacio geográfico y determinados sujetos individuales o colectivos (Torres, y otros, 2013). Así, el "espacio" de apropiación de las ideas debe concebirse como un lugar de realización de derechos en el que ninguno puede ser vulnerado. Esta idea cambia la visión tradicional de escuela y del aula, centrada en el

maestro y en los aprendizajes disciplinares, para insertarla en el territorio, en la cultura, en el ambiente, en la complejidad de la sociedad, en la articulación con los aspectos de la subjetividad y de las relaciones sociales. Como dice (Claval, 2002, pág. 34),

el espacio de los geógrafos ya no es una extensión natural o un soporte de la vida social... Se compone de lugares y territorios a los que los hombres otorgan su afectividad... El espacio está compuesto por lugares y territorios con sentimientos: el lamento, la nostalgia y el horror, a veces, disputan con la alegría de vivir, la felicidad y la armonía.

Nuestros territorios de violencia pueden dar testimonio de ello. El territorio materializa la cualidad de "situados" de los sujetos, así como la diversidad materializa su cualidad de "diferenciados".

Los estudios sobre la relación entre territorio, educación, escuela y derechos, son relativamente recientes pero aportan elementos significativos para el análisis. En la tradición francesa, el territorio aparece como una construcción de sus protagonistas (el Estado, las colectividades territoriales, las mancomunidades, las asociaciones, las empresas, etc.). En el mundo de la educación, el territorio surge cuando un espacio se organiza para responder a las necesidades de formación de sus habitantes. A partir de 2005, Pierre Champollion formuló la hipótesis de que "la influencia de los espacios y territorios rurales y montañoses (en Francia) sobre la educación podría manifestarse de forma global" en lo que llamó el "efecto de territorio". Este "efecto territorio" trasciende, desde luego, el caso específico de los territorios rurales y montañoses y se afirma "para situar la influencia del contexto territorial sobre la escuela" –y se podría añadir, sobre la educación- en otros países de Europa y América Latina (Champollion, 2011, pág. 54). Esta noción de "*efecto territorio*" es central para la determinación de los contenidos de la relación entre derechos y escuela en el marco de la construcción del SCFD, en la medida en que sirve para establecer las particularidades que asumen los subsistemas en función de sus contextos.

Marc Augé (2001, págs. 40-41) sostiene que la antropología ha sido siempre del aquí y del ahora, una antropología de lo cercano, asociada con el concepto sociológico de *lugar* de Marcel Mauss y la tradición etnológica que lo entiende como "cultura localizada en el tiempo y en el espacio". De allí surge su noción de "lugar antropológico", una construcción concreta y simbólica del espacio que es, al mismo tiempo, principio de sentido para quienes lo habitan y principio de inteligibilidad para quienes lo observan, lo que lo hace de escala variable (págs. 57-58). Los lugares definidos por Augé tienen por lo menos tres rasgos comunes: son lugares de identidad, relacionales, e históricos (pág. 58 y 61). Pero al definir un lugar se define un "adentro" y se abre la posibilidad de una antropología del "afuera" y de sus relaciones. A partir de allí, construye su noción de un "no lugar", como las clínicas y los hospitales, las cadenas de hoteles, los campos de refugiados, poblados por "clientes, pasajeros, usuarios, oyentes" no "identificados, localizados ni socializados... más que a la entrada o a la salida", que permiten pensar en que los "no lugares" son espacios habitados por los "no sujetos" (Augé, 2001, pág. 83).

En Colombia, en 2006, Luz Dary Ruiz publicó un estudio comparado entre Bogotá, Cali y Medellín, con el objeto de proponer tipologías de conflictos escolares a partir de la relación escuela-contexto, desde el lugar de los y las estudiantes. En este estudio la idea de escuela como territorio es central:

La escuela, como territorio, es una producción constante de permanente configuración y cambio; es un espacio socializado y culturalizado que se gesta desde la experiencia de sujetos y contextos históricos que marcan y delimitan fronteras. De esta manera, los sentidos sociales de la escuela están asociados a los usos y apropiación que las comunidades hacen de su espacio físico y, desde ahí, de las relaciones y representaciones sociales que se tejen para la vida en sociedad. Es la reflexión y construcción de una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva según las marcas instituidas y vividas por la comunidad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda, reúne y une. (Ruíz, 2006, pág. 15)

Ruiz califica la escuela como *territorio frontera*, noción acuñada por Silvia Duschatzky (1999), en la medida en que sintetiza tensiones entre continuidades y rupturas y límites entre el "adentro" y el "afuera", "no por dividir sino por ser horizonte de posibilidades" (pág. 16). Define las escuelas como "territorios de confrontación y lucha entre sujetos diferentemente dotados de poder económico y cultural que se disputan proyectos políticos de sociedad", y como "espacios de recreación cultural a través de la interpretación de la realidad, del conocimiento y la negociación desde donde se construye cultura" (pág. 56). Retoma la consideración de Luís García (1976) según la cual el territorio es espacio socializado y culturalizado gestor de identidad y pertinencia por los sujetos, así como la idea de Monnet según la cual "no existe ningún territorio en sí, solo existe un territorio para alguien...", afirmación que sustituye el territorio por el valor de la *territorialidad* que "representa la relación entre el actor (el sujeto) y el espacio (el objeto)", con lo que "... cambia radicalmente el foco de la atención: desde el territorio y su representación concreta por el mapa hacia el actor geográfico básico, el individuo, y su representación del entorno y del mundo" (Monnet, 1999, pág. 66). Es evidente que esta reflexión se puede hacer extensiva a cualquier tipo de "territorio formativo".

Por su parte, Lozano (2012, pág. 5) destaca el propósito de analizar la situación de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes "pensando espacialmente las dinámicas sociales", en la medida en que "el goce efectivo de sus derechos... tiene que ver con los contextos donde ellos se desenvuelven", contextos tanto de las vulneraciones como de las condiciones que las hacen posible. Equipara la "contextualidad" a la "territorialidad" cuando asume que las vulneraciones a los derechos y las dinámicas que aportan a su garantía "se producen en territorios específicos" de la vida y de las relaciones que van "desde el propio cuerpo hasta el ecosistema, pasando por la habitación, la casa, la cuadra, el barrio, el parque, la escuela, la localidad, la ciudad, el país" (págs. 11-12). Así, "Los territorios resultan... de una construcción social que adquiere diferentes significaciones de acuerdo con el sujeto individual o colectivo que lo vivencia, desde sus propias condiciones de poder, de ubicación social, de género, de edad, de etnia,

etc." De allí se deriva la *territorialidad* como "categoría de relación que implica sujetos que la ejerzan", relación que también es de conflicto y confrontación (pág. 68). En la categorización territorial propuesta por Lozano se destaca la noción de "*microterritorio*" (también utilizada por Champollion), que designa las locaciones específicas de los proyectos (pág. 69).

A lo mencionado arriba se añaden los conceptos de "*territorios existenciales*" de Guattari (1990); la concepción decolonial de Arturo Escobar (2010) que entiende el territorio como apropiación del ambiente y del ecosistema, que incorpora "las luchas y conocimientos de indígenas, campesinos, grupos étnicos y otros grupos subalternos para prever la reconstrucción de mundos locales y regionales más sustentables"; las concepciones indígenas de América Latina en las que el territorio es "expresión y resultado de los modos de entender el mundo y de estar en el cosmos" que recogen los conceptos de "la madre tierra" y del "buen vivir" y "potencializa los lazos de solidaridad, antes que el individualismo y la competencia propias del paradigma occidental dominante". También está la perspectiva de Plinio Escobar (2012) y Cárdenas (2010) que integra los derechos humanos con los derechos ambientales mediante la *ecología humana*, para la cual "solo es posible explicar al ser humano en su relación con el mundo, el territorio y los ambientes naturales y artificiales" (Londoño, 2014, págs. 36-38).

En el año 2000 se produjo el lanzamiento de la Expedición Pedagógica Nacional, una propuesta de movilización social por la educación con el propósito de construir una nueva mirada sobre la escuela y las prácticas pedagógicas, protagonizada por docentes, formadores de docentes e investigadores (Télliz Iregui, 2001, pág. 23). Esa mirada se iría concretando como resultado de los viajes realizados por los maestros y las maestras a través de rutas entre lugares de realización de prácticas pedagógicas, en las que se materializaban nuevas formas de hacer escuela y de ser maestro. El resultado de la expedición se concretaría en los mapas que configurarían el "*Atlas*" de la "*geopedagogía*", entendida como las formas particulares que toman la escuela, el maestro y la pedagogía en ciertas zonas del país, demarcadas y delimitadas cultural y territorialmente, donde se ponen en escena las nociones de región, cultura y tierra, que por sí mismas remiten a lo particular y a lo específico de cada lugar. (Martínez Boom, 2000)

La noción de *lugar* cobra así un significado particular. Con base en la obra del brasileño Milton Santos (2000), (1996), la Expedición Pedagógica Nacional y la Expedición Pedagógica de Bogotá definieron los lugares por su ubicación en el territorio y por el valor del que están dotados. A su vez, consideran el territorio como "espacio humano" o "espacio habitado" (Santos, 1996), como una construcción social e histórica, bajo múltiples determinaciones políticas, económicas, ideológicas y culturales en complejos procesos de continuidad y cambio social. El territorio no es un contenedor de cosas sino una construcción permanente y nunca acabada, cambiante y contradictoria sobre los procesos de ocupación y apropiación de la especialidad social, la cual hace referencia a las determinaciones y procesos que tienen o desarrollan sujetos o actores al interrelacionarse en el espacio y al interactuar con los soportes materiales y físicos sobre los que se desenvuelve su trabajo en el conjunto de la vida social. (Boada & Expedición, 2010, pág. 3).

La síntesis de todo esto se puede expresar diciendo que el territorio se configura como acto histórico de sujetos que construyen su realidad en el presente, en un marco de posibilidades que tiene muchos grados de libertad, lo que lo ubica en el marco de la incertidumbre. La complejidad de la configuración del territorio es la que está en la base de la necesidad de la acción concertada intersectorial. No se trata solamente de un presupuesto administrativo y de gestión, sino de un principio conceptual que actúa como referente estructural para la construcción del SCFD.

El documento del MEN de 2013 que presenta la propuesta del SCFD, por ejemplo, señala que

cuando se analiza la distribución de la formación inicial en el país se observa con preocupación un gran desequilibrio entre las regiones. Mientras se encuentran zonas con una alta concentración, tanto de ENS como de facultades de educación (Antioquia, Bogotá, Cundinamarca, Valle del Cauca y Santanderes), se registran otros lugares donde no existe ninguna clase de formación, bien sea porque se carece de una ENS, de universidades con programas de licenciatura, de una facultades de educación o las tres, situación que se presenta en departamentos como Guainía y San Andrés (Ministerio de Educación Nacional & Teaching and Tutoring T&T College de Colombia S.A.S., 2013).

Estas consideraciones sirven para resignificar la importancia de los Comités Territoriales de Formación, existentes en el país.

Política pública⁶

El SCFD se ubica en un enfoque de política pública entendida como punto de contacto entre el Estado y la sociedad civil, como mecanismo que permite incidencia en los procesos de configuración de consensos y disensos, de articulación entre gobernantes y gobernados y de construcción de legitimidad política; más allá de un mero instrumento técnico para la satisfacción de las necesidades y la materialización de los derechos de la población. Las políticas públicas son expresión de las correlaciones de fuerzas imperantes entre los actores políticos que las disputan y expresan tensiones y contradicciones a la vez que acuerdos y consensos. Esta dimensión de las políticas públicas enfatiza la necesidad de entender que en su base están intereses en disputa por parte de actores con mayor o menor capacidad de incidencia en la determinación de sus contenidos y que, por tal razón, no siempre satisfacen plenamente las aspiraciones del conjunto de la sociedad.

Dentro de las muchas definiciones existentes sobre política pública, aquí se opta por la que considera que es un punto de contacto entre el Estado y la sociedad civil. La sociedad y el Estado no son conjuntos homogéneos sino campos heterogéneos constituidos por sectores sociales, grupos, clases, etc., con intereses y necesidades diferentes, que pueden llegar a ser contradictorios, que se disputan permanentemente la supremacía sobre el conjunto social en los ámbitos económico, político y cultural, en función de sus particulares formas de concebir lo que es mejor para todos.

⁶ Ver: Fuente especificada no válida.

Esto significa que el conjunto de la política pública se construye en un movimiento de ida y vuelta entre las ofertas que emanan de los grupos y sectores que participan del Estado y el gobierno y las demandas de los "gobernados", en la medida en que puedan constituirse en sujetos sociales y políticos con capacidad para actuar políticamente en función de sus particulares intereses y necesidades. En otras palabras, las políticas públicas siempre están referidas a sujetos políticos concretos, entendidos como sujetos sociales conscientes de sus deberes y derechos y con capacidad de acción intencionada respecto de ellos. La política pública aparece, así, como resultado de un conjunto de negociaciones complejas determinadas por condiciones de tiempo, lugar y sujeto o, lo que es igual, dependen de correlaciones de fuerzas sociales determinadas. En tal sentido, no son neutras, como se pretende en los enfoques de tipo técnico-instrumental.

De allí que, en términos generales, se puede decir que existen dos tipos de política pública: una, de tipo expansivo, orientada a construir un nuevo orden social igualitario y justo; y otra, de tipo transformista, reformista, cuyas propuestas de reforma son superficiales y no cambian las estructuras generadoras de la desigualdad, que debe ser superada para efectivamente avanzar en la construcción de un nuevo mundo posible.

Las ideas se proponen en el marco del gobierno del Pacto Histórico, entendido como una coalición amplia, propuesta por un sector de izquierda que convoca a otros ubicados en espectros ideológicos diversos. Por esa razón, difícilmente podrá trascender su carácter transformista. En todo caso, si aspira a construir la paz, deberá hacerlo en perspectiva estratégica expansiva. Eso dependerá de la correlación de fuerzas que logre consolidar. Esto indica la complejidad en que se va a desplegar su formulación definitiva y su implementación. Y llama a tener en cuenta la diversidad de contextos regionales políticos, económicos, culturales, educativos, así como su articulación con las políticas nacionales, de manera particular, la ruta seguida por el Gobierno nacional, con el Plan Nacional de Desarrollo.

Referentes normativos

Constitución Política de 1991

El principal referente normativo es, desde luego, la Constitución Política de 1991 (CP), que soporta la idea, no realizada, de que Colombia es un estado social de derecho. Las ideas son un aporte para su materialización.

Ley 1620 de 2013

Referente obligado es la Ley 1620 de 2013 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, que en el artículo 4 habla de

Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática,

la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos (Congreso de Colombia, 2013).

En el artículo 6 define la estructura del sistema, integrada por "instancias en tres niveles: Nacional, Territorial y Escolar (con el comité de convivencia del respectivo establecimiento educativo).

La existencia de esta ley, como ocurre con la CP, no garantiza que se esté aplicando como se debe. En la COL hay claridad sobre este asunto; no está funcionando bien. La pregunta es: ¿cómo "necesita direccionarse para que cumpla con algunas de las cosas que dijo la CEV"; qué hace falta para que funcione? (Soler J. , 2023). La materialización de las ideas en las escuelas, en las secretarías de educación, en las redes de maestros, en las universidades y en las ENS, se mueve en la dirección de responder estas preguntas.

Esta ley está reglamentada por el Decreto 1965 de 2013, de obligatoria aplicación en todos los establecimientos educativos oficiales y no oficiales de educación preescolar, básica y media del territorio nacional (Presidencia de Colombia, 2013).

Ley 975 de 2005

Más lejana y polémica, está la Ley 975 de 2005 de Justicia y Paz, justamente porque, como se ha dicho, no le dio a las víctimas un lugar preponderante en la construcción del sistema de justicia. Conocerla y debatirla es necesario para ubicar contextualmente la posibilidad de realización de las ideas. La escuela y las comunidades educativas han sido afectadas por el conflicto, y desde su condición de víctimas son sujetos de verdad, justicia y reparación; además de aportar a la construcción de la memoria y los archivos sobre el conflicto (Congreso de Colombia, 2005).

Ley 115 de 1994

La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, es referente necesario. En los fines de la educación contempla la "formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad" (Congreso de Colombia, 1994).

El apartado II: Recomendaciones, del Informe de la CEV, en el capítulo 8, incluye: "educación para la formación de sujetos que vivan en paz" y "estrategia y promoción de la gestión cultural que permita consolidar la cultura para la paz" (Comisión para el esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, 2022). Esto hace que la Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura , también sea un referente obligado para las ideas. Además del llamado específico a generar contribuciones a la cultura de paz desde los medios de comunicación y comunidades de fe, contempla la creación del Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural (SINEFAC) (Art. 64), de particular importancia para la implementación de las ideas, por el énfasis planteado en la Mesa en relación con la necesidad de involucrar el arte y la cultura en sus estrategias de implementación.

Referentes de política

Además de los referentes normativos, existen referentes de política. Se entienden como aquellos que no tienen carácter obligatorio pero contienen orientaciones que marcan líneas y enfoques para las políticas públicas.

El Plan Nacional de Desarrollo

Por sus características, el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 es el principal referente de política. Su propósito ha sido enunciado así:

sentar las bases para que el país se convierta en un líder de la protección de la vida, a partir de la construcción de un nuevo contrato social que propicie la superación de injusticias y exclusiones históricas, la no repetición del conflicto, el cambio de nuestra forma de relacionarnos con el ambiente, y una transformación productiva sustentada en el conocimiento y en armonía con la naturaleza (Departamento Nacional de Planeación, 2023, pág. 21).

Son múltiples las referencias a la paz en las Bases de Plan de Desarrollo. Una de ellas dice: “Las instituciones educativas serán territorios seguros, protectores, de paz y reconciliación, donde se fomente el encuentro, el diálogo, la participación efectiva de los distintos miembros de la comunidad, así como el reconocimiento de saberes diversos” (pág. 65). Plantea la necesidad de crear el Sistema Nacional de Convivencia para la Vida (SNCPV), de implementar el servicio social para la paz, de una justicia transicional como condición mínima para la construcción de una cultura de paz, la creación de un programa para la consolidación de vocerías ciudadanas que fortalezca liderazgos juveniles y promueva la participación social, la construcción de la paz. También propone la realización del seguimiento longitudinal y atención integral a una cohorte de niños nacidos a partir del 7 de agosto de 2022, llamada la “Generación de la Paz”, para acompañar su trayectoria educativa. Contempla la resignificación de la jornada escolar. Habla de la dignificación, formación y desarrollo de la profesión docente y, en ese marco, de fortalecer la formación de docentes, directivos docentes y orientadores escolares con el objetivo de tener una educación más contextualizada. Una de las iniciativas centrales, que ya viene adelantando el MEN es la de trabajar en los “currículos para la justicia social”. En materia cultural, plantea reconocer y posicionar al sector cultura para el desarrollo integral y la justicia social, a través de la construcción de una cultura de paz y de inclusión; de otorgarle a la política de paz total una dimensión artística y cultural. Habla de crear nuevos espacios culturales como centros de pensamiento y acción para la construcción y el ejercicio colectivo de la democracia. Dentro de la formación integral contempla el derecho al deporte, la recreación y la actividad física para la convivencia y la paz, que incluye la creación de escuelas deportivas y el incremento de la participación de las mujeres (Departamento Nacional de Planeación, 2023).

Muy importante para las ideas es la iniciativa de crear el Sistema Nacional de Cuidado para la Vida y la Paz, bajo el liderazgo de la Vicepresidencia de la República y el Ministerio de Igualdad y Equidad, que reconoce el cuidado como un derecho de las personas (pág. 98).

Recoge de manera explícita el Informe Final de la CVE, e incluye un apartado completo titulado: “Crece la generación para la vida y la paz: niñas, niños y adolescentes protegidos, amados y con oportunidades”. Dicho apartado habla de comunidades protectoras integrales, de empoderar y potenciar la participación de la niñez; de acoger e implementar las recomendaciones de la CEV “en línea con estrategias de reparación de la niñez víctima del conflicto armado”, que incluye la universalización de la atención integral a la primera infancia en los territorios con mayor riesgo de vulneraciones; de “protección de la trayectoria de vida y educativas a través del arte, deporte, cultura, ambiente y ciencia y tecnología”, que incluye Centros Locales de Arte para la Niñez, el fortalecimiento de las familias y las comunidades; del fortalecimiento del sistema integral de protección, que incluye los pactos contra la violencia, la lucha contra el reclutamiento; y la modernización de los instrumentos de gestión de las políticas públicas (pág. 230 y ss).

Dedica un capítulo completo a los pueblos y a las comunidades étnicas (pág. 238 y ss), y otro a jóvenes con derechos que lideran las transformaciones para la vida (pág. 248 y ss). Las personas con discapacidad tampoco se quedan por fuera (pág. 254 y ss). El sector rural y el campesinado tienen capítulo especial. Además del tema de la tierra, destaca el derecho a la educación en la ruralidad desde la primera infancia hasta la posmedia.

En el articulado propuesto en el proyecto de ley para la expedición del PND, las ideas decantadas por la Mesa encuentran resonancia en el artículo 1, que define los objetivos del PND cuando dice: “Este proceso debe desembocar en la paz total, entendida como la búsqueda de una oportunidad para que todos podamos vivir una vida digna, basada en la justicia, es decir, en una cultura de la paz que reconoce el valor”; en el artículo 3, que define los ejes de transformación del plan, en particular el eje 2, “Seguridad humana y justicia social”; en el artículo 4, sobre los ejes transversales 1: Paz total; y 2: Actores diferenciales para el cambio (recordar la idea “diálogos entre diferentes”). Pero particularmente en el Título III: Plan de inversiones y presupuestos plurianuales, Artículo 8, que se refiere a la “Implementación de recomendaciones del Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad”, que dice:

Las entidades del orden nacional sobre las cuales recaigan recomendaciones del informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad las acogerán de forma progresiva según su viabilidad, competencias y capacidades.

El Departamento Administrativo para la Presidencia de la República definirá los lineamientos, roles y responsabilidades de las entidades competentes. El Departamento Nacional de Planeación brindará apoyo técnico para la definición de los lineamientos y adecuará el Sistema Integrado de Información para el Posconflicto -SIIPO-, como herramienta para el seguimiento de recomendaciones (Congreso de Colombia, s.f.).

La importancia del ejercicio de definir y concretar las ideas, así como las dificultades que enfrenta la construcción de la paz, quedó en evidencia el 2 de mayo de 2023 cuando la

plenaria del Senado de la República decidió eliminar este artículo del proyecto de ley del PND, por considerar que la CEV no tenía competencia para realizar recomendaciones para la no repetición, lo que generó de inmediato el rechazo de muchas organizaciones y la petición de mantenerlo, dado que el Informe Final de la CEV es un bien público, soportado legalmente para hacer dichas recomendaciones, y que urge su implementación. El comunicado que sustenta esta petición deja claro que el artículo 8 no es una imposición a las entidades mencionadas en él y que varias de las recomendaciones recaen sobre la sociedad y no exclusivamente sobre el Gobierno y el Estado (Verdad, Red, & verdad, 2023).

Como se ve, no hay idea que propone la Mesa que no tenga su referente en el PND.

Plan decenal de educación

Otro referente es el Plan Decenal de Educación, que tiene carácter indicativo, razón por la cual no es de cumplimiento obligatorio (Ministerio de Educación Nacional, 2017, págs. 11, 13). Los planes decenales son importantes porque pretenden avanzar en la construcción de políticas de Estado que trasciendan los límites temporales de las políticas de gobierno. El Plan Decenal de Educación 2016-2026 tiene como primer elemento de su marco de referencia el enfoque de derechos. Se ubica en el contexto de los Derechos Económicos y Culturales (DESC), y se plantea el desafío de "regular y precisar el alcance del derecho a la educación", con el fin de materializarlo para toda la población, de acuerdo con el mandato constitucional. Para ello, afirmando la responsabilidad central del Estado, convoca a todos los actores del sistema educativo para que participen en los procesos de planeación, ejecución y seguimiento correspondientes (págs. 11,13). Dentro de sus 10 desafíos, encabezados por "regular y precisar el alcance del derecho a la educación", incluye el de "Construir una política pública para la formación de educadores", aspecto considerado en las ideas.

Educación rural

En la apuesta nacional por la "paz total" ha quedado claro que sin reforma agraria ese objetivo no se puede lograr. En realidad, lo que se plantea es que la paz no es posible sin resolver la cuestión agraria, largamente aplazada. Esto implica mucho más que distribuir la tierra entre los campesinos. La cuestión agraria tiene una dimensión estructural que pasa por la cultura, por el derecho a la educación, al arte, a la ciencia y la tecnología, a la cultura. Es un asunto estratégico que supera la dimensión económica. La reducción de la brecha educativa entre el sector rural y los centros urbanos se convierte, entonces, en condición para alcanzar la paz. Y, en ese contexto, la formación de maestros rurales muestra su importancia.

En 1999 el gobierno nacional formuló el Proyecto de Educación para el Sector Rural (PER), con cofinanciación del Banco Interamericano para la Reconstrucción y el Fomento (BRIF), que se cerró a finales de 2015, coincidiendo con el inicio de proceso del posconflicto.

En 2012 el MEN publicó el "Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural. Calidad y Equidad para la Población de la Zona Rural", como parte del

Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural - PER fase II, que se venía desarrollando desde el año 2009, con acciones que incluían estrategias flexibles para facilitar el acceso de los jóvenes rurales a la educación, así como procesos de formación y acompañamiento a los docentes. El enfoque del manual toma como uno de sus centros la formación de capital humano y capital social ligada al emprendimiento (López & Serrano, 2012). También produjo una serie de secuencias didácticas para primaria y secundaria, y estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula.

Finalizado el PER, surgió el Programa Especial de Educación Rural (PEER) con el objetivo de "fortalecer la educación rural en las entidades territoriales certificadas bajo un enfoque territorial y en el marco de los acuerdo de paz". Entre sus objetivos estaban apoyar el desarrollo de estrategias para mejorar los procesos de calidad educativa y apoyar la construcción de planes escolares para la paz. Uno de sus componentes planteaba el fortalecimiento de las Secretarías de educación mediante el apoyo al diseño, implementación y evaluación de los Planes de Educación Rural (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

En 2018, el MEN publicó el Plan Especial de Educación Rural Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de la Paz, proyectado a 15 años (Ministerio de Educación Nacional, 2018), que hace un balance detallado del estado de la educación rural en el país. Habla de la formación de los docentes en términos del "desarrollo profesional del recurso humano vinculado a las instituciones educativas" y de la "calidad docente" como uno de los "factores asociados", y "una de las principales causas para determinar el nivel de desempeño de los estudiantes" (págs. 35, 36).

Uno de los factores de incidencia identificados como problema en la formación es el aislamiento y la dispersión de los docentes rurales, que debe ser atendido con estrategias semipresenciales o virtuales y procesos de acompañamiento. Otro, es la expulsión de docentes de los territorios afectados por el conflicto armado. En este contexto, es importante el papel importante que pueden cumplir las escuelas normales superiores (ENS) en materia de formación y práctica de los docentes, dado que sus egresados, en un 69%, ejercen la docencia en preescolar o básica primaria en zonas rurales.

Tratados internacionales

Tratados internacionales como la Declaración de los Derechos del niño (1959), la convención de UNESCO por la Eliminación de las Discriminaciones en materia de Enseñanza (1960), la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1969), la Convención Contra la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1981), la Convención Sobre los Derechos del Niño (1990), se consideran de vital importancia para el reconocimiento universal del derecho a la educación y de todos los derechos, condición para la construcción de la paz. El comité DESC también considera que otros instrumentos internacionales, posteriores a 1976,

han desarrollado los objetivos de la educación y señala la obligación de los Estados parte de velar porque se adecue a los propósitos y objetivos expuestos en el artículo 13.

En la Observación General No. 11 de 1999 sobre las cuestiones sustantivas que se plantean en la aplicación de Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Comité DESC anota en el numeral 2 que el “derecho a la educación es de vital importancia. Se ha clasificado de distinta manera como derecho económico, derecho social y derecho cultural”, además de civil y político. El derecho a la educación “es el epítome (resumen o compendio que expone lo más fundamental o preciso de la materia de que se trate) de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos”. Los Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC) son los derechos humanos relativos a las condiciones sociales y económicas básicas necesarias para una vida en dignidad y libertad (Red-DESC, s.f.).

LAS IDEAS EN CLAVE DE POLÍTICA PÚBLICA

Como se dijo más arriba, las ideas tienen fronteras borrosas; se interrelacionan. Sin duda, todas cuentan ya con antecedentes en materia de políticas públicas que pueden ayudar a su puesta en práctica. Algunas deben ser ajustada, y otras requerirán de iniciativas nuevas que den cuenta de las nuevas circunstancias existentes para su implementación.

Los referentes arriba descritos son una primera aproximación a los marcos dentro de los cuales se ubican las ideas. Una guía para precisar esas relaciones entre ideas y referentes la proporciona su agrupación por puertas de entrada, como marcos de política pública⁷. Al hacer ese ejercicio, se aprecia el siguiente mapa que, igualmente, tiene fronteras borrosas:

La atención psicosocial para acompañar la sanación y la reparación de las víctimas

- Espacios para la vida.
- Atención y acompañamiento psicosocial a trabajadores de la educación.
- Socialización del legado en las instituciones educativas.
- Reestructuración de programas de formación e investigación de disciplinas que trabajan en salud mental.
- Diálogos entre diferentes.
- La escuela: lugar sanador y protector.

Las transformaciones culturales que se agencian desde la formación docente

- Memorias del magisterio.
- Las verdades de la universidad.
- El legado en la formación de maestros.

⁷ En el momento de la elaboración de este documento, el autor solamente contaba con 16 ideas que fueron resultado de los primeros cinco encuentros de la Mesa, por lo que no todas se encuentran en esta propuesta de clasificación.

Las organizaciones y colectivos culturales y artísticos en todos los territorios del país

- Oferta cultural.
- Colectivos artísticos locales: agentes de educación y transformación.
- Encuentros regionales para la paz y la verdad.
- Educación para la no repetición: entre arte y memoria.

La situación de la educación rural

- Itinerancia educativa en la educación rural.
- Currículos pertinentes y contextualizados para la ruralidad.
- Una sociedad que aprende más sobre la ruralidad.

El aterrizaje de las ideas en iniciativas específicas deberá cuidar de la correspondiente armonización con las políticas públicas existentes, relacionadas con los marcos referentes mencionados y los posiblemente existentes que no hayan quedado relacionados en esta primera exploración.

La transmedia digital del informe de la CVE

Las pistas más concretas para el aterrizaje de las ideas se encuentran en la transmedia digital del informe, elaboradas por la estrategia de pedagogía de la CEV, definida como un insumo clave para expandir, contextualizar y promover la apropiación del Informe. Su navegación será posible, de manera permanente y a perpetuidad, como resultado de la licencia otorgada a la [Universidad de Notre Dame](https://www.univ-nm.edu/). Su consulta se puede realizar accediendo al siguiente enlace: <https://comisiondelaverdad.co/plataforma-digital-transmedia>

Allí se pueden encontrar guías pedagógicas para trabajo en clubes de lectura, cine, teatro, conversas para la Juntanza, para periodistas, entre otras. Constituyen un avance y un aporte valioso para la materialización de las ideas, junto con el elaborado por un conjunto amplio de instituciones que vienen trabajando en este sentido en el país. Antes de “inventar el agua tibia”, es conveniente explorar estos aportes.



REFERENCIAS

- Ángel, C., & Ojeda, C. (. (abril de 2023). 22 ideas para la siembra de paz. Resultado del proceso de la Mesa Verdades para la Paz. Bogotá D.C.
- Gaviria, A. (3 de febrero de 2023). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de "Para construir paz, empecemos por lo mínimo: sacando a los niños y colegios de la guerra", Alejandro Gaviria: <https://acortar.link/G2NxLZ>
- Congreso de Colombia. (2023). Proyecto de ley "Por el cual se expide el plan nacional de desarrollo 2022-2026 'Colombia Potencia Mundial de la Vida.
- Comisión de la Verdad. (s.f.). *Hay futuro si hay verdad. Legado. Comisión de la verdad*. Obtenido de Herramientas pedagógicas para la verdad: <https://www.comisiondelaverdad.co/etiquetas/herramientas-pedagogicas-para-la-verdad?page=1>
- Zárate, O. (4 de noviembre de 2022). 22 ideas para 2000 días de siembra de paz. Cuarto encuentro. Relatoría. (C. O. Legal, Recopilador) Bogotá.
- Comisión de la Verdad. (s.f.). *Laboratorio de cocreación de herramientas pedagógicas: Declarándole la Verdad a la Guerra y al Olvido*. Obtenido de Hay futuro si hay verdad. Legado. Comisión de la Verdad: <https://acortar.link/FwVCWQ>
- Ojeda, C., & Cortés, C. (4 de agosto de 2022). Convocatoria para conformación de una Mesa del sector educativo Primer encuentro Relatoría 1. Bogotá D.C.
- Ojeda, C., & Cortés, C. (15 de septiembre de 2022b). 22 ideas para 2000 días de siembra de paz. Segundo encuentro Relatoría 2. Bogotá D.C.
- Soler, J. (10 de Marzo de 2023). Reunión con equipo directivo de la Corporacion Opción Legal para definir el alcance de la aproximación de las ideas a la política pública. (O. Pulido Chaves, Recopilador) Bogotá D.C.
- Soler, j., & Hernández, R. (10 de marzo de 2023). Reunión con equipo directivo de la Corporacion Opción Legal para definir el alcance de la aproximación de las ideas a la política pública. (O. Pulido Chaves, Recopilador) Bogotá D.C.
- Ministerio de Cultura. (2010). *Compendio de políticas culturales*. Bogotá: Miniserio de Cultura.
- Red-DESC. (s.f.). *Una introducción a los derechos económicos, sociales y culturales*. Recuperado el 12 de 2021, de <https://www.escri-net.org/es/derechos>
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. L. (Coordinador), *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (1a ed., págs. 263-303). Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Morin, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Torres, C. A., Triana, M. E., Gómez, N., Escobar, J. E., Cristancho, D., Pachón, J. V., . . . Guerrero, I. (2013). *Caminando el territorio desde la diversidad social, poblacional, territorial y cultural. El Consejo Territorial de Planeación Distrital, CTPD, piensa la ciudad en el año de la Planeación en Bogotá D.C.* Bogotá: Consejo Territorial de Planeación. Universidad Nacional de Colombia. Secretaría Distrital de Planeación.

22 Ideas para 2000 días de siembra de Paz en clave de Política Pública

- Claval, P. (2002). El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles A.G.E.*(34), 21-39.
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15(2), 53-69.
- Augé, M. (2001). *Los no lugares. Espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad* (5a. reimpresión ed.). (M. Misraji, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Ruíz, L. D. (2006). *La escuela: Territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado con Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: IPC. Instituto Popular de Capacitación. Corporación de Promoción Popular.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- García, J. L. (1976). *Antropología del territorio*. Madrid: Taller de ediciones J.B.
- Monnet, J. (1999). Las escalas de la representación y el manejo del territorio. En B. Nates, *Territorio y Cultura Del Campo a la Ciudad. Últimas tendencias en teoría y Método. Memorias del Primer Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura (Manizales, Colombia, octubre de 1999 (1a. ed.)*. Quito: Ediciones Abya Yala - Alianza Colombo Francesa, Sede Manizales.
- Lozano, F. (2012). *Territorios de vida, dignidad y participación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: IDEP.
- Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Valencia: Pretextos.
- Escobar, A. (2010). *Territorios y diferencia. Lugar, movimientos, fida, redes*. Popayán: Enviñon Editores.
- Escobar, P. (2012). Las nuevas orientaciones del desarrollo regional. En A. Ávila Romero, & L. D. Vásquez, *Patrimonio biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios*. México: CLACSO.
- Cárdenas, F. (Noviembre - Diciembre de 2010). La ecología humana, ciencia maestra del siglo XXI. Aportes antropológicos para su construcción disciplinar. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*(47).
- Londoño, A. M. (2014). *Un capítulo de libro acerca de derechos humanos y ambientales en ciclos 3, 4 y 5 en escolares de Bogotá con recomendaciones a la política pública y a las propuestas educativas desde la perspectiva de los sujetos de la educación y las comunidades educativas*. Producto 8. Contrato 071 de 2013, IDEP, Bogotá.
- Téllez Iregui, G. (2001). La Expedición Pedagógica Nacional: Un compromiso con la valoración social del magisterio colombiano. En M. d. Unda Bernal, *Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el viaje 1* (págs. 19-28). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A. (2000). *ISSUSU*. Recuperado el 1 de Abril de 2014, de Expedición pedagógica nacional y geopedagogía una experiencia pedagógica colombiana: <http://issuu.com/amboom/docs/name8259f4>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel S.A.
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos -Tau.
- Boada, M., & Expedición, P. N. (2010). *Saber localizado y pedagogía*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional & Teaching and Tutoring T&T College de Colombia S.A.S. (diciembre de 2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (noviembre de 2017). Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (17 de julio de 2018). Plan Especial de Educación Rural. Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz. Bogotá D.C.
- Congreso de Colombia. (25 de julio de 2005). Ley 975 de. (45.980). (D. Oficial, Ed.)
- Presidencia de Colombia. (7 de octubre de 2013). Decreto 1965 DE. (48910). (D. Oficial, Ed.) Bogotá D.C.
- Congreso de Colombia. (15 de marzo de 2013). Ley 1620. (48.733). Bogotá D.C.: Diario Oficial.
- Congreso de Colombia. (febrero 8 de 1994). Ley 115. Bogotá D.C.
- Comisión para el esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición. (289 de junio de 2022). Hay futuro si hay verdad. Hllazgos y recomendaciones. Bogotá.
- Departamento Nacional de Planeación. (6 de febrero de 2023). Colombia potencia mundial de la vida. Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Bogotá D.C.
- López, R., & Serrano, J. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural*. Bogotá D.C.: MEN - Corpoeducación.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Programa Especial de Educación Rural*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Programa-Especial-de-Educacion-Rural/Acerca-de/358004:Historia>
- Congreso de Colombia. (s.f.). Proyecto de ley ____: Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 "Colombia Potencia Mundial de la vida". Bogotá D.C.
- Verdad, V. M., Red, A. T., & verdad, L. C. (3 de mayo de 2023). Las recomendaciones de la Comisión son de todos y todas. Comunicado al Congreso de la República. Bogotá D.C.

