

EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LAS EXPERIENCIAS DE EXCOMBATIENTES DE
LAS FARC- EP: EL VALOR DE LOS SABERES AUTÓCTONOS COMO CAMINO HACÍA
LA NO REPETICIÓN DEL CONFLICTO ARMADO

ESTUDIO DE CASO DEL ESPACIO TERRITORIAL DE CAPACITACIÓN Y
REINCORPORACIÓN MARIANA PÁEZ, MESETAS (META) 2022

DANIELA MIRANDA AGUIRRE

ESCUELA SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA – ESAP

FACULTAD DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN DERECHOS HUMANOS, GESTIÓN DE LA TRANSICIÓN Y
POSCONFLICTO

2025

Resumen

Esta investigación evalúa de qué manera la educación para la paz, a partir de las experiencias individuales de excombatientes de las FARC-EP, incorpora saberes autóctonos en los procesos de reincorporación y contribuye a la construcción de una cultura de paz orientada a la no repetición del conflicto armado. El estudio se desarrolló en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) Mariana Páez, ubicado en Mesetas (Meta), durante 2022, y se apoyó en un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso. Las técnicas empleadas incluyeron entrevistas semiestructuradas, grupo focal y observación participante, bajo criterios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y protección de los testimonios.

El hallazgo principal revela que la reincorporación ha sido abordada mayoritariamente desde indicadores institucionales centrados en la sostenibilidad económica o el acceso a servicios, pero no como un proceso formativo, subjetivo y político. Esta investigación demuestra que los firmantes de paz no solo transitan hacia la vida civil, sino que, en ese tránsito, configuran nuevas formas de relación social, construcción de sentido y pedagogía comunitaria. La educación para la paz, en este contexto, se expresa en prácticas cotidianas como el liderazgo colectivo, la recuperación de saberes ancestrales, las expresiones artísticas y la vinculación con la comunidad de acogida.

En lugar de limitarse a la cátedra de paz como política educativa institucional, esta investigación propone una mirada situada de la paz, enraizada en experiencias concretas y narrativas vivas. Así, se plantea que la educación para la paz debe pensarse como un proceso dialógico y territorial, capaz de integrar memorias, saberes y trayectorias de vida como pilares para garantizar la no repetición del conflicto armado.

Palabras clave:

Educación para la paz, reincorporación, saberes autóctonos, excombatientes, pedagogía comunitaria.

Abstract

This research evaluates how peace education, based on the individual experiences of former FARC-EP combatants, incorporates ancestral knowledge into reintegration processes and contributes to building a culture of peace aimed at preventing the recurrence of armed conflict. The study was conducted in the Territorial Space for Training and Reintegration (ETCR) Mariana Páez, located in Mesetas (Meta), during 2022. It followed a qualitative case study approach, employing semi-structured interviews, a focus group, and participant observation, under ethical principles of informed consent, confidentiality, and protection of testimonies.

The main finding reveals that reintegration has mostly been approached through institutional indicators focused on economic sustainability or access to services, but not as a formative, subjective, and political process. This research shows that peace signatories do not merely transition into civilian life, but rather shape new forms of social relationships, meaning making, and community pedagogy in the process. In this context, peace education is expressed through daily practices such as collective leadership, the recovery of ancestral knowledge, artistic expressions, and engagement with host communities.

Instead of being limited to the institutional “peace chair” policy, this study proposes a situated understanding of peace, rooted in concrete experiences and living narratives. It argues that peace education must be conceived as a dialogical and territorial process,

capable of integrating memories, knowledge, and life trajectories as pillars to ensure non-repetition of armed conflict.

Keywords:

Peace education, reintegration, ancestral knowledge, former combatants, community pedagogy.

Tabla de contenido

Introducción.....	7
Justificación	9
Objetivos.....	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Planteamiento del problema.....	13
Hipótesis.....	17
Marco de referencia	17
Estado del arte	17
Ruanda: educación entre reconciliación e imposición	18
Sudáfrica: pedagogía de la memoria y sus límites.....	19
Guatemala: interculturalidad y educación desde los pueblos.....	20
Sistematizaciones en los ETCR: ¿educación invisibilizada?	22
Pedagogía del testimonio y educación sentipensante	22
Enfoques decoloniales, comunitarios y diferenciales: la paz desde abajo	23
Marco teórico conceptual y normativo	26
Mirada internacional	26
Mirada regional	33
Mirada nacional	38
Paradigma epistemológico	42
Método	44
Alcance y nivel de la investigación	45
Diseño metodológico.....	46
Técnicas de recolección de información	48
Entrevistas semiestructuradas	48
Relatos de vida.....	48
Grupo focal.....	49
Observación participante.....	49

Instrumentos	49
Guías de entrevista	50
Cuaderno de campo	50
Grabaciones y transcripciones	50
Matriz de sistematización y análisis	51
Consideraciones éticas	51
Estudio de caso	52
Caracterización y conceptualización	52
Contextualización	53
Trabajo de campo y recolección de información	56
Análisis e interpretación	56
Educación como mediadora de la reconciliación	57
Saberes autóctonos como pedagogía del territorio	57
Cultura de paz como práctica cotidiana	59
Comunicación como herramienta de visibilidad y dignidad	62
Justicia social y formación ciudadana	64
La recolección	65
Técnicas utilizadas	66
Guía de entrevista semiestructurada	67
Participantes y caracterización	68
Resultados	69
Categorías de análisis	69
Construcción pedagógica de paz desde la experiencia excombatiente	70
Saberes autóctonos como epistemologías del territorio	73
Educación comunitaria como estrategia de reincorporación	76
Transformación de subjetividades y relaciones sociales	79
Resistencia simbólica y comunicativa para la no repetición	83
Recomendaciones	89
Recomendaciones para visibilizar la relevancia para los derechos humanos en el posconflicto	90

Recomendaciones para mejorar la sostenibilidad de los procesos de reincorporación.....	91
Recomendaciones para la construcción de una cultura de paz desde los derechos humanos	93
Recomendaciones para la legislación y las políticas públicas.....	94
Recomendaciones para la integración de saberes autóctonos en derechos humanos.....	96
Recomendaciones para la academia: de la práctica a la disciplina de derechos humanos	97
Referencias	100

Introducción

En Colombia, la paz no se escribe únicamente en los acuerdos firmados ni en las leyes promulgadas, sino en las voces de quienes un día participaron en el conflicto armado y hoy buscan construir un futuro distinto desde sus territorios.

Este trabajo de grado, titulado “Educación para la paz desde las experiencias de excombatientes de las FARC-EP: el valor de los saberes autóctonos como camino hacia la no repetición del conflicto armado. Estudio de caso del Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación Mariana Páez, Mesetas (Meta), 2022”, se inscribe en la línea de investigación Educación en Derechos Humanos de la Maestría en Derechos Humanos, Gestión de la Transición y Posconflicto de la ESAP. Desde esta perspectiva, la investigación aporta a comprender cómo los procesos pedagógicos pueden convertirse en herramientas de reconciliación y transformación social, especialmente cuando se nutren de los saberes autóctonos y las experiencias de vida de los excombatientes.

Es por lo que, el estudio surge de una problemática clara: aunque la educación para la paz cuenta con un respaldo normativo en Colombia —como la Ley 1732 de 2014 y el Acuerdo Final de 2016—, su implementación ha sido limitada, con un énfasis en la “Cátedra de la Paz” que, en muchos casos, se aplica de manera fragmentada y centralizada en desconexión con las realidades territoriales. Frente a esta brecha entre lo institucional y lo vivido, la investigación se guía por cuestionarse ¿De qué manera la educación para la paz, basada en saberes autóctonos y experiencias de excombatientes de las FARC-EP, contribuye a la reconstrucción del tejido social y a la no repetición del conflicto armado?

Para dar respuesta, el análisis se organiza en torno a tres ejes analíticos: (1) las experiencias de vida y los saberes autóctonos que emergen en el proceso de reincorporación; (2) el contraste entre el ámbito legal de la educación para la paz y su aplicación en territorios históricamente afectados por la violencia; y (3) el papel de la educación en la reconstrucción del tejido social, la reconciliación y la consolidación de una cultura de paz desde una mirada territorial y participativa. Estos ejes permiten conectar lo normativo con lo práctico y lo institucional con lo comunitario, abriendo espacio a una lectura crítica y situada de la paz.

Por ende, la investigación adopta un enfoque cualitativo con perspectiva interpretativa, empleando el estudio de caso como estrategia central. A través de entrevistas semiestructuradas, relatos de vida y un grupo focal, se reconstruyeron memorias individuales y colectivas que visibilizan cómo los excombatientes entienden y practican la paz desde el arraigo territorial, en contraposición a los discursos institucionales. Como afirma Balcázar (2005), el estudio de caso permite develar ideas, discursos y prácticas ancladas en contextos socioculturales específicos, y posiciona a los participantes como co-constructores del conocimiento. Esta perspectiva metodológica respalda la decisión de situar a los participantes no solo como informantes, sino como actores activos en la construcción de saberes para la paz.

Las narrativas recogidas durante el documento resaltan el valor del liderazgo colectivo, la espiritualidad, las expresiones artísticas y los saberes ancestrales como fundamentos de una paz sentida, vivida y construida desde abajo. A partir de estas voces, los objetivos de la investigación se orientan a: identificar las experiencias de vida y los saberes autóctonos de los excombatientes en su proceso de reincorporación y su relación

con la educación para la paz; analizar el marco legal de la educación para la paz en contraste con esas experiencias; y determinar cómo la incorporación de estos saberes contribuye a la reconciliación y a la no repetición del conflicto. En coherencia, bajo la hipótesis de que la educación para la paz garantiza la no repetición del conflicto armado cuando integra saberes autóctonos, experiencias individuales y liderazgos comunitarios de excombatientes en proceso de reincorporación.

De esta manera, los hallazgos, conclusiones y recomendaciones presentados buscan contribuir a la formulación de políticas públicas y propuestas pedagógicas que reconozcan los saberes locales, el potencial transformador de la educación en contextos de posacuerdo y la necesidad de avanzar hacia una paz duradera basada en la memoria, el reconocimiento y la inclusión de los sujetos en mayor condición de vulnerabilidad por el conflicto armado. Es por eso por lo que la paz, más que un mandato legal, aparece aquí como una práctica viva.

Justificación

Colombia atraviesa un momento histórico decisivo en su tránsito del conflicto armado hacia escenarios de construcción de paz. La firma del Acuerdo Final entre el Estado colombiano y la antigua guerrilla de las FARC-EP en 2016 representó no un punto de llegada, sino un punto de partida para reconfigurar el tejido social fragmentado por décadas de violencia. Uno de los pilares fundamentales de dicho Acuerdo es la reincorporación integral de los excombatientes a la vida civil, proceso que requiere no solo garantías políticas y económicas, sino también transformaciones culturales y educativas profundas. En este contexto, la educación para la paz aparece como una herramienta clave para promover la no repetición y cimentar relaciones sociales basadas en la

dignidad, el reconocimiento y la justicia. Esta investigación se propone, entonces, evaluar de qué manera la educación para la paz, a partir de sus experiencias individuales, incorpora saberes autóctonos en los procesos de reincorporación y contribuye a la construcción de una cultura de paz orientada a la no repetición.

En esta apuesta, se reconoce que la paz no es simplemente la ausencia de confrontación armada, sino la existencia de condiciones que posibiliten relaciones equitativas, inclusión social y reconocimiento de las diversas memorias que coexisten en el territorio. En línea con Groom (2015), se entiende la paz como una relación legitimada entre actores sociales, donde las interacciones son satisfactorias para las partes a partir de sus propios criterios y contextos: una paz construida desde abajo, situada, territorializada y, sobre todo, humanizada.

Metodológicamente, la investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, lo que significa que privilegia las voces, sentidos y subjetividades de los sujetos participantes para comprender la complejidad del fenómeno. Este enfoque se materializa en el uso de técnicas narrativas como los relatos de vida y las entrevistas semiestructuradas, herramientas que permiten reconstruir memorias colectivas y situar las prácticas de paz en contextos concretos. Tal como expone Oscar Lewis en *Los hijos de Sánchez* (2000), los testimonios individuales son portadores de estructuras sociales, valores culturales y conflictos sistémicos, y hacen visible cómo los sujetos interpretan y enfrentan la realidad no como individuos aislados, sino como parte de sistemas más amplios que configuran su experiencia.

Asimismo, se aplicó un proceso de triangulación, entendido como la confrontación de distintas fuentes y perspectivas para garantizar la validez de los hallazgos. En este

caso, se trianguló entre los testimonios de excombatientes, la normatividad vigente (como la Ley 1732 de 2014 y el Acuerdo Final de Paz), y la literatura académica sobre educación y posconflicto. Esta decisión metodológica refuerza la coherencia interna del estudio y permite contrastar lo vivido en el territorio con los marcos legales y conceptuales.

Desde esta perspectiva, la educación para la paz no puede entenderse únicamente como una política pública centrada en la Cátedra de Paz, implementada de manera homogénea en los espacios escolares. Por el contrario, debe concebirse como un proceso dialógico, situado y plural, que reconozca la diversidad de trayectorias y formas de entender la paz. Los excombatientes, en sus procesos de reincorporación, desarrollan prácticas educativas propias: a través del arte, la agricultura, la organización comunitaria o la memoria, construyen pedagogías desde la experiencia.

Estas prácticas, lejos de oponerse al sistema educativo, pueden enriquecerlo si se les otorga el valor que merecen como saberes autóctonos. Así, el enfoque diferencial, el enfoque territorial y el enfoque de derechos humanos no son añadidos metodológicos, sino condiciones necesarias para que la educación para la paz sea transformadora y no meramente declarativa (CNMH, 2013; Jaramillo et al., 2017). Además, esta investigación parte del reconocimiento de que la construcción de paz no puede lograrse sin la participación de quienes estuvieron involucrados en el conflicto. A diferencia de enfoques revictimizantes o moralizantes, aquí se reconoce al excombatiente como sujeto de cambio y como portador de una epistemología de la paz nacida desde las márgenes.

El valor del estudio de caso reside en su capacidad para generar conocimiento situado y profundo. Tal como señala Geertz (1973), la investigación social se enriquece cuando produce “descripciones densas” que no buscan generalizaciones universales, sino

comprensiones profundas de fenómenos complejos. Analizar distintas experiencias individuales de excombatientes —algunos ubicados en ETCR y otros por fuera de ellos— permite observar cómo se configura la educación para la paz desde prácticas cotidianas, liderazgos emergentes y redes comunitarias. La diversidad de contextos fortalece la investigación al permitir contrastes y patrones comunes, más allá de los límites geográficos o institucionales.

En esta misma línea, la apuesta metodológica se alinea con el pensamiento de Freire (2005), para quien la educación es praxis transformadora, donde la conversación, la memoria y la conciencia crítica son pilares esenciales. Esta perspectiva refuerza el carácter pedagógico de la investigación, al situar el diálogo con los excombatientes como un ejercicio emancipador y no como mera recolección de datos.

Esta construcción pedagógica se justifica por su potencial para visibilizar saberes y voces históricamente excluidas de los discursos oficiales sobre paz, educación y reconciliación. La apuesta por una educación para la paz basada en experiencias vividas y saberes autóctonos constituye no solo un aporte académico, sino también político y ético. Contribuye al debate sobre cómo garantizar la no repetición en Colombia desde una pedagogía que no imponga, sino que escuche; que no borre memorias, sino que las integre en la construcción de nuevos horizontes de convivencia.

Tal como lo evidenció Oscar Lewis en *Los hijos de Sánchez*, las historias individuales son ventanas hacia estructuras más amplias de exclusión, resistencia y esperanza. Escuchar a los excombatientes en su tránsito hacia la paz es, por tanto, una forma de construirla con ellos, desde ellos y para todos.

Objetivos

Objetivo general

Evaluar cómo la educación para la paz fundamentada en las experiencias de los excombatientes de las FARC-EP y en la incorporación de saberes autóctonos contribuye a los procesos de reincorporación y a la construcción de una cultura de paz, orientada a la no repetición del conflicto armado desde ETCR Mariana Páez en Mesetas (Meta) 2022.

Objetivos específicos

1. Identificar las experiencias de vida y los saberes autóctonos de los excombatientes de las FARC-EP en el contexto de su proceso de reincorporación y su relación con la educación para la paz, en el ETCR Mariana Páez de Mesetas (Meta) durante 2022.
2. Analizar el marco legal de la educación para la paz y contrastarlo con las experiencias educativas vividas por excombatientes de las FARC-EP en el ETCR Mariana Páez.
3. Determinar cómo la incorporación de saberes autóctonos y experiencias individuales de excombatientes de las FARC-EP en el ETCR Mariana Páez contribuye a los procesos de reconciliación y a la construcción de una cultura de paz orientada a la no repetición.

Planteamiento del problema

La firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP, en noviembre de 2016, marcó un punto de inflexión en la historia reciente del país. El punto 3.2 del

Acuerdo contempla que la reincorporación de los excombatientes debe ser integral, es decir, abarcar dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales, con enfoques diferenciales que respondan a las necesidades específicas de quienes dejan las armas y emprenden una transición a la vida civil.

Dentro de este enfoque, se reconoce que el fortalecimiento del tejido social en los territorios es indispensable para garantizar la no repetición del conflicto armado, siendo la educación para la paz uno de los pilares para dicha transformación.

Sin embargo, en la práctica, la implementación de una educación para la paz vinculada a los procesos de reincorporación ha estado limitada a enfoques institucionales estandarizados, centrados en contenidos normativos como la Cátedra de Paz, cuya aplicación ha sido desigual, fragmentada y con escasa articulación a las realidades locales. El Ministerio de Educación Nacional ha señalado que las orientaciones para la Cátedra de Paz deben ser “enriquecidas de forma permanente” para responder a las necesidades de los territorios (MEN, 2021, p. 6), lo que confirma que su institucionalización aún no se ha consolidado de manera homogénea. De igual manera, el Instituto Kroc ha advertido que, aunque existen avances en materia política y económica, la dimensión educativa de la reincorporación presenta rezagos que limitan su impacto transformador (Instituto Kroc, 2017). A esto se suma lo planteado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), que documentaron en su informe Lecciones sobre el proceso de reincorporación en Colombia la existencia de avances parciales y limitaciones estructurales en la implementación integral de los programas educativos en escenarios de reincorporación (PNUD & FAO, 2021).

En conjunto, estas evidencias reflejan la brecha significativa entre la política pública y las experiencias reales de los excombatientes, lo que justifica la necesidad de investigaciones que den visibilidad a sus saberes y prácticas pedagógicas. A pesar de que muchos de ellos construyen paz desde la cotidianidad a través de prácticas culturales, comunitarias y ancestrales, estas expresiones no han sido reconocidas como formas legítimas de educar ni integradas formalmente en las estrategias de reconciliación o memoria. Así, se reproduce una visión homogénea de la paz, alejada de las múltiples maneras de vivirla, nombrarla y enseñarla desde los territorios.

Lo anterior configura un vacío crítico en la implementación de los compromisos del Acuerdo. Mientras la reincorporación se plantea como una oportunidad para redefinir las relaciones sociales y reconstruir los vínculos comunitarios, la falta de reconocimiento e integración de los saberes autóctonos —aquellos que emergen de la experiencia de vida en el conflicto, del arraigo territorial y de las prácticas colectivas— limita la efectividad de los procesos educativos y su capacidad para prevenir nuevas formas de violencia. Tal como advierte el Instituto Kroc (2021), la reincorporación sostenible no puede alcanzarse sin una dimensión pedagógica que promueva el reconocimiento mutuo, la construcción de confianza y la resignificación de identidades individuales y colectivas.

Este problema se agudiza en contextos rurales y en zonas de conflicto, donde los excombatientes, lejos de ser receptores pasivos de políticas, desarrollan formas de resistencia cultural y pedagógica que aportan a la reconciliación, aunque no sean nombradas como tal. Estas formas de hacer paz —que incluyen el liderazgo colectivo, la transmisión oral de la memoria, la creación artística y el trabajo cooperativo—podrían fortalecer significativamente las estrategias educativas si fueran comprendidas y

sistematizadas como parte del proceso. Pero al no ser integradas, se pierde una oportunidad crucial de construir una pedagogía contextualizada, capaz de articular la institucionalidad con la experiencia social acumulada de los actores que han vivido el conflicto.

En consecuencia, el problema que motiva esta investigación no es solo la limitada aplicación práctica de la educación para la paz, sino también su desconexión con las realidades territoriales y con los saberes que los excombatientes han construido como sujetos en transición. Esta omisión no solo representa un fallo técnico o administrativo, sino que encierra una consecuencia más grave: se obstaculiza el potencial transformador de la educación como herramienta de reconciliación, se deslegitima la voz de quienes buscan reconstruir su vida y se corre el riesgo de repetir patrones de exclusión que alimentaron el conflicto armado en primer lugar.

Esta investigación busca precisamente aportar en ese vacío. Al poner en diálogo las experiencias individuales de excombatientes con el marco legal y político de la educación para la paz, se espera evidenciar cómo los saberes autóctonos, lejos de ser periféricos, pueden ser el núcleo de una pedagogía transformadora, situada y con sentido de justicia histórica. En palabras de Galtung (2003), la paz no es solo la ausencia de violencia directa, sino también la superación de violencias estructurales y culturales, las cuales se reproducen cuando se niega el derecho a ser reconocido como portador de saber.

Desde este lugar, se vuelve urgente repensar la educación para la paz no como un instrumento neutral, sino como un escenario de disputa simbólica, donde el reconocimiento de las memorias y los aprendizajes vivenciales puede ser tan importante como los contenidos normativos. Si este diálogo no ocurre, se corre el riesgo de implementar

políticas vacías de sentido, que no respondan a las verdaderas dinámicas del territorio ni a las necesidades de quienes han sido protagonistas de la guerra y quieren ser protagonistas de la paz.

En este sentido, el estudio conlleva a la pregunta de investigación:

¿De qué manera la educación para la paz, basada en saberes autóctonos y experiencias de excombatientes de las FARC-EP, contribuye a la reconstrucción del tejido social y a la no repetición del conflicto armado?

Hipótesis

La educación para la paz, cuando incorpora los saberes autóctonos y las experiencias individuales de excombatientes de las FARC-EP en procesos de reincorporación, favorece la reconstrucción del tejido social y la construcción de una cultura de paz orientada a la no repetición del conflicto armado.

Marco de referencia

Este capítulo presenta el marco de referencia de la investigación. En primer lugar, se expone el estado del arte, que reúne investigaciones, políticas y sistematizaciones sobre educación para la paz en perspectiva internacional, regional y nacional. A partir de este panorama, el marco teórico-conceptual y normativo desarrolla las categorías analíticas y los enfoques transversales que orientan el estudio, junto con una síntesis del marco jurídico aplicable.

Estado del arte

A nivel global, la educación para la paz ha evolucionado desde perspectivas normativas universales hacia enfoques críticos, interculturales y contextualizados. La

Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) establece que la educación debe estar orientada al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos, la dignidad humana y la paz. A partir de este principio fundacional, la UNESCO (2015) ha promovido enfoques como la Educación para la Ciudadanía Global, que abogan por una formación integral para la equidad, la justicia social y la participación responsable.

Autores como Johan Galtung (1996) plantean una distinción esencial entre paz negativa —entendida como ausencia de violencia directa— y paz positiva, que implica la transformación de las condiciones estructurales que reproducen desigualdades, exclusión y silenciamiento. Desde esta perspectiva, la educación para la paz no puede limitarse a transmitir contenidos sobre convivencia o tolerancia, sino que debe ser una herramienta de emancipación y transformación.

Esta mirada se complementa con los aportes de Paulo Freire (1970), cuya Pedagogía del oprimido ha inspirado procesos educativos centrados en el diálogo, la conciencia crítica y la reflexión sobre la realidad. Para Freire, educar es siempre un acto político: puede reproducir el orden dominante o contribuir a su transformación. En línea con esta visión, centros universitarios como el Peace Education Center de Teachers College – Columbia University (Bajaj, 2008) han documentado cómo la pedagogía freiriana ha sido implementada en procesos de educación popular en contextos de violencia estructural.

Ruanda: educación entre reconciliación e imposición

El caso de Ruanda es clave para ilustrar las tensiones entre la educación como herramienta de reconciliación y como mecanismo de control. Después del genocidio de

1994, el Estado impulsó una reforma educativa orientada a construir “unidad nacional” a través de una narrativa oficial que prohibía el uso de identidades étnicas.

Investigaciones como las de Freedman, Weinstein y Longman (2008), realizadas desde el Centre for Conflict Management de la University of Rwanda, muestran que, aunque se introdujeron contenidos sobre ciudadanía y convivencia, estos se impusieron de manera vertical y excluyeron voces disidentes o memorias divergentes.

En las aulas ruandesas, el discurso oficial sobre el genocidio ha tendido a simplificar los hechos y a eliminar la dimensión plural del sufrimiento. La enseñanza de la historia se ha vuelto un instrumento de construcción nacional más que una pedagogía de la memoria. Este enfoque ha sido criticado por académicos como Buckley-Zistel (2009), quien argumenta que la negación de las identidades étnicas como causa de violencia puede impedir una reconciliación real basada en el reconocimiento del daño y la diversidad de experiencias.

El caso ruandés alerta sobre el peligro de usar la educación para imponer una narrativa oficial del conflicto, negando la complejidad de los hechos y silenciando actores. En contraste, la investigación propone una pedagogía que parte de las memorias múltiples, de la oralidad, del testimonio y de los saberes territoriales como fundamentos para una paz sentida, no decretada.

Sudáfrica: pedagogía de la memoria y sus límites

En Sudáfrica, la experiencia de la Comisión de la Verdad y Reconciliación fue integrada a los planes de estudio tras el fin del apartheid. Desde el Centre for the Advancement of Scholarship de la University of Pretoria, autores como Jonathan Jansen (2009) han criticado que la incorporación de la historia del apartheid al currículo fue más

performativa que transformadora. Aunque se enseñó la narrativa de la reconciliación, no se desmantelaron las desigualdades en las escuelas ni se promovieron espacios de reflexión crítica entre estudiantes blancos y negros.

Otros estudios, como los de Chisholm (2004), apuntan a la falta de formación docente y a la resistencia de actores institucionales para dialogar sobre el pasado. La reconciliación en el aula se convirtió en un contenido superficial, desarticulado de las emociones, del duelo colectivo y de los liderazgos juveniles.

Sudáfrica enseña que la educación para la paz no se logra con decretos ni inclusión curricular simbólica. Requiere procesos pedagógicos profundos, arraigados en las vivencias locales, en la construcción comunitaria de la memoria y en la dignificación de quienes han sido considerados “enemigos”. Es exactamente lo que estás haciendo al visibilizar cómo los excombatientes de las FARC-EP construyen paz desde el arte, la crianza, la comunicación y el liderazgo barrial.

Guatemala: interculturalidad y educación desde los pueblos

Tras la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, Guatemala incluyó como compromiso estatal el desarrollo de una educación intercultural bilingüe para el reconocimiento y fortalecimiento de los pueblos indígenas. Esta propuesta buscaba reparar siglos de discriminación y dar lugar a la memoria del genocidio perpetrado durante el conflicto armado. Investigaciones desarrolladas en el Instituto de Investigaciones de la Universidad Rafael Landívar, así como por autores como Figueroa (2012) y López (2015), evidencian que hubo avances importantes en la producción de materiales en lenguas mayas y en la incorporación de cosmovisiones indígenas en el currículo.

Sin embargo, la implementación fue limitada, centralizada y dependiente de voluntad política. Muchos docentes no fueron capacitados, y la resistencia de sectores conservadores debilitó la propuesta intercultural. Como señala Arriaza (2008), la educación intercultural en Guatemala se convirtió en una política simbólica, sin transformación real del sistema educativo ni participación de las comunidades en la toma de decisiones.

Este caso evidencia que una educación para la paz basada en el reconocimiento de la diversidad debe ser construida desde los territorios, con participación directa de los pueblos y no como una fórmula estándar desde el Estado. En tu caso, la apuesta por reconocer saberes autóctonos y experiencias de excombatientes como fundamentos pedagógicos apunta en esa dirección.

El análisis crítico de estas experiencias permite inferir que cuando la educación para la paz se impone desde arriba, se instrumentaliza políticamente o se limita a contenidos escolares, su alcance es débil o incluso contradictorio. Por el contrario, las prácticas pedagógicas que emergen desde los márgenes, desde la memoria viva, los lenguajes diversos y los vínculos comunitarios tienen un potencial mucho mayor para la no repetición. En principio, entender la educación para la paz no como una política estática, sino como una experiencia viva, territorial y dialógica.

A partir del Acuerdo Final de Paz firmado en 2016, Colombia ha sido escenario de múltiples iniciativas lideradas por excombatientes, comunidades de acogida y actores institucionales en los llamados Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR). Aunque estas experiencias han sido sistematizadas por entidades como el Instituto Kroc, la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN) y organizaciones de la sociedad civil, el componente educativo y pedagógico ha sido

frecuentemente subsumido dentro de los ejes económicos o políticos, sin un análisis crítico del potencial formativo que encierran estas prácticas cotidianas de paz.

Sistematizaciones en los ETCR: ¿educación invisibilizada?

La Misión de Verificación de Naciones Unidas y el Instituto Kroc (2021) han documentado avances en la reincorporación colectiva, destacando proyectos productivos, liderazgos organizativos, y procesos de participación política. Sin embargo, estos informes priorizan indicadores cuantitativos (número de cooperativas, cantidad de afiliaciones a salud o educación formal), sin detenerse en los procesos informales de aprendizaje que han surgido dentro de las comunidades reincorporadas.

Este análisis también se evidencia en iniciativas de organizaciones como Verdad Abierta y la Fundación Ideas para la Paz (FIP), que han sistematizado experiencias como la emisora del ETCR de Icononzo, la escuela de formación política en Tierra Grata, o los procesos de crianza comunitaria en el ETCR Mariana Páez. No obstante, incluso en estos casos, el componente pedagógico es abordado más como herramienta de socialización que como una propuesta educativa autónoma y legítima. Falta todavía un enfoque que interprete estas experiencias como formas de educación para la paz generadas desde la práctica, no como dispositivos funcionales a la reintegración institucional.

Pedagogía del testimonio y educación sentipensante

La pedagogía del testimonio ha sido explorada en contextos de posconflicto como una herramienta para la recuperación de la memoria colectiva, la sanación emocional y la transmisión intergeneracional del conocimiento. En América Latina, Elizabeth Jelin (2002) ha conceptualizado el testimonio como un acto político que desafía el olvido impuesto y dignifica a las víctimas mediante la palabra. En Colombia, esta perspectiva ha sido

adoptada por el Centro Nacional de Memoria Histórica, que ha impulsado narrativas colectivas en procesos escolares y comunitarios. Sin embargo, estas experiencias tienden a privilegiar las voces de víctimas civiles, invisibilizando a quienes han estado al margen del relato heroico, como los excombatientes.

Autores como María Emma Wills y María Victoria Uribe, desde la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional, han advertido que el relato del conflicto en Colombia ha estado fuertemente polarizado, lo cual ha limitado la construcción de una memoria pedagógica incluyente. En este contexto, el escrito plantea una pedagogía alternativa: no solo recuperar los testimonios de excombatientes, sino entender su práctica narrativa como una forma de enseñar, sanar y construir paz con otros.

Desde este punto de vista, el testimonio deja de ser una herramienta de archivo o denuncia, y se convierte en una práctica pedagógica en sí misma, cargada de afectos, corporalidades, emociones y memorias que forman parte del tejido de lo educativo. Esto se conecta también con las propuestas de Orlando Fals Borda (1986) y su investigación acción participativa, que integra la narración colectiva como metodología de aprendizaje y transformación social.

Enfoques decoloniales, comunitarios y diferenciales: la paz desde abajo

En las últimas décadas, autores como Boaventura de Sousa Santos (2010) y Catherine Walsh (2009) han impulsado una ruptura epistemológica en el campo educativo al plantear que la producción de conocimiento y los procesos de aprendizaje han sido colonizados por visiones eurocéntricas, homogeneizantes y jerárquicas. En su lugar, proponen una ecología de saberes que valore los conocimientos locales, ancestrales, comunitarios, no académicos y encarnados en la práctica.

Este enfoque ha sido particularmente útil para repensar la educación para la paz en contextos pluriculturales como el colombiano. La interculturalidad crítica (Walsh, 2009) no se limita a coexistir con la diferencia, sino que busca transformar las relaciones de poder entre los saberes, reconociendo la dignidad epistémica de las comunidades históricamente silenciadas.

En Colombia, estos enfoques han sido aplicados en territorios indígenas, afrodescendientes y campesinos, especialmente por organizaciones como la Mesa Social para la Paz y universidades como la Universidad del Cauca, la Universidad del Valle y la Universidad de Nariño. En los ETCR, las zonas urbanas de reincorporación y los colectivos de excombatientes, se construyen saberes autóctonos que no solo son formas de resistencia cultural, sino también proyectos educativos transformadores. Así, el canto, el muralismo, el trabajo comunitario, la pedagogía para la primera infancia y la construcción de memoria oral se revelan como expresiones legítimas de una educación decolonial para la paz, nacida desde la práctica, no desde el decreto.

La revisión crítica de literatura, políticas públicas e investigaciones previas sobre educación para la paz y reincorporación, tanto en contextos internacionales como en Colombia, permite evidenciar un patrón común: los enfoques dominantes han privilegiado marcos normativos, modelos escolarizados y narrativas institucionales, dejando de lado los saberes situados, las pedagogías comunitarias y las experiencias educativas generadas desde los márgenes.

Las políticas públicas, como la Cátedra de la Paz en Colombia o la educación intercultural en Guatemala, aunque pioneras en intención, han mostrado debilidades estructurales en su implementación territorial, desarticulación con la realidad de las

comunidades y escasa participación de actores no convencionales en su formulación. Del mismo modo, la incorporación de narrativas de reconciliación en los currículos formales — como en Sudáfrica y Ruanda— ha demostrado que la educación, cuando impone una única versión del pasado, puede operar más como mecanismo de silenciamiento que como herramienta de paz.

En el caso colombiano, las investigaciones académicas sobre educación para la paz se han concentrado en el sistema escolar y en la población víctima, dejando sin explorar a profundidad las prácticas educativas desarrolladas por excombatientes en procesos de reincorporación. La reincorporación ha sido abordada mayoritariamente desde indicadores institucionales de sostenibilidad económica o acceso a servicios, pero no como proceso formativo, subjetivo y político, en el que los firmantes de paz configuran nuevas formas de relación social, construcción de sentido y pedagogía comunitaria.

En contraste con esos vacíos, esta investigación propone un giro epistemológico: entender que la educación para la paz no solo ocurre en el aula, ni se reduce al cumplimiento de contenidos oficiales, sino que también se construye en el mural que resignifica el pasado, en el jardín infantil que cría desde el amor político, en el relato de vida que dignifica lo vivido y en el canto colectivo que imagina futuros posibles.

Así, el presente estudio aporta a los debates contemporáneos sobre educación para la paz al:

- Reconocer a los excombatientes como agentes pedagógicos que, desde sus vivencias, producen saberes para la no repetición.

- Validar las prácticas educativas no convencionales como expresiones legítimas de construcción de paz, especialmente aquellas basadas en el arte, la oralidad, el testimonio, la crianza, el trabajo colectivo y la memoria.
- Articular los enfoques de derechos humanos, diferencial y decolonial, para construir una noción de paz situada, crítica y transformadora, profundamente arraigada en el territorio y en las subjetividades de quienes lo habitan.

Marco teórico conceptual y normativo

Mirada internacional

Educación para la paz: del discurso normativo a la práctica crítica

A nivel internacional, la educación para la paz ha pasado de ser una propuesta humanista marginal a convertirse en una herramienta central para el desarrollo sostenible, la cohesión social y la transformación de conflictos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en su artículo 26, reconoce la educación como un derecho orientado al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Este principio se ha desarrollado en múltiples instrumentos normativos posteriores, como la Declaración sobre la Educación y Formación en Derechos Humanos (ONU, 2011), en la cual se establece que la educación debe contribuir a “desarrollar una cultura universal de los derechos humanos”.

Sin embargo, más allá del reconocimiento normativo, la evolución conceptual ha exigido una mirada más crítica sobre el papel de la educación en sociedades atravesadas por la desigualdad, la violencia estructural y los conflictos armados.

Galtung (1990), pionero en los estudios de paz, diferencia entre paz negativa —la simple ausencia de violencia directa— y paz positiva —la eliminación de todas las formas de violencia estructural y cultural—. Desde esta perspectiva, la educación para la paz no

puede limitarse a la enseñanza de valores, sino que debe actuar como una praxis liberadora, capaz de transformar las condiciones estructurales que reproducen la exclusión y la opresión.

Pedagogías críticas y justicia social

Autores como Paulo Freire (2005) han sido fundamentales para entender la educación para la paz como un acto político. En Pedagogía del oprimido, Freire sostiene que la educación no es neutral: puede servir para domesticar o para liberar. En este sentido, una educación para la paz auténtica debe promover la conciencia crítica, el diálogo horizontal, el respeto por la diversidad y el reconocimiento del otro como sujeto de derecho. Esta perspectiva ha sido retomada por Reardon (1999), quien sostiene que la paz no se logra solo con la ausencia de guerra, sino mediante la construcción activa de relaciones justas, equitativas y sostenibles.

Desde una mirada feminista, Boulding (2000) señala que la educación para la paz debe visibilizar las violencias estructurales que afectan diferencialmente a mujeres, niñas y poblaciones vulnerables, incorporando una ética del cuidado y la interdependencia como base de la convivencia. En línea con esto, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) establece en su Meta 4.7 la necesidad de asegurar que todos los educandos adquieran conocimientos y competencias para promover el desarrollo sostenible, incluyendo una cultura de paz y no violencia.

Educación, memoria y reconciliación: lecciones de contextos comparados

En países que han vivido transiciones políticas tras conflictos armados, como Sudáfrica, Ruanda, Bosnia y Guatemala, se ha evidenciado que la educación puede ser un instrumento clave para la reconciliación y la garantía de no repetición. No obstante, también puede convertirse en un campo de disputa simbólica si reproduce discursos

negacionistas o hegemónicos. La experiencia sudafricana, por ejemplo, integró los informes de la Comisión de la Verdad en los planes de estudio, promoviendo una pedagogía de la memoria como base para la reconstrucción del tejido social (Tutu, 1999).

En Ruanda, después del genocidio de 1994, el sistema educativo fue reformado para incluir elementos de historia crítica y valores de convivencia, aunque con tensiones respecto al control estatal de la narrativa. En el caso de Guatemala, la educación intercultural bilingüe ha sido una apuesta para reconocer la memoria de los pueblos indígenas y la violencia ejercida sobre ellos. Estos casos muestran que la educación para la paz no es un producto homogéneo, sino una construcción situada, mediada por las disputas históricas, étnicas y políticas de cada sociedad.

Interculturalidad crítica y ecología de saberes

En América Latina, la educación para la paz ha adquirido una dimensión profundamente territorial. Walsh (2009) propone una "interculturalidad crítica" que supere la simple coexistencia de culturas para promover un diálogo real entre saberes, lenguajes y cosmovisiones. Esta propuesta se enmarca en lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina "ecología de saberes": una forma de conocimiento que reconoce la legitimidad de las epistemologías del Sur y cuestiona la hegemonía del pensamiento eurocéntrico.

Este enfoque es particularmente relevante para contextos en los que los pueblos han resistido históricamente a la colonización y a la guerra, como sucede en Colombia. Integrar los saberes ancestrales en los procesos educativos no solo implica validar sus contenidos, sino también transformar las metodologías, los espacios de aprendizaje y las relaciones pedagógicas. La educación, así concebida, se convierte en una práctica cultural

que vincula el pasado con el futuro, la sanación con la organización y la identidad con la resistencia.

Educación para la paz y ciudadanía global: tejiendo resistencias desde el ETCR Mariana Páez

En un mundo atravesado por desigualdades estructurales, desplazamientos forzados, crisis climáticas y expresiones cotidianas de racismo y xenofobia, la educación para la paz emerge como una herramienta vital para la construcción de sociedades más justas. Esta educación, lejos de ser un conjunto de contenidos estandarizados, se configura como un proceso situado que cobra sentido cuando se conecta con las vivencias, los saberes y las resistencias de las comunidades históricamente excluidas. En este marco, la noción de ciudadanía global se articula con las búsquedas locales de justicia, memoria y reparación.

Desde 2015, la UNESCO ha promovido el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global (Global Citizenship Education), entendida como una apuesta pedagógica que forma personas conscientes de su rol en el mundo, comprometidas con el cambio social pacífico y con habilidades como la empatía, la cooperación y el pensamiento crítico (UNESCO, 2015). No obstante, esta visión corre el riesgo de convertirse en un discurso vacío si no se ancla en principios de justicia histórica, reconocimiento mutuo y transformación de las desigualdades.

En el caso colombiano, estas reflexiones cobran una dimensión particular al observar los procesos de reincorporación de excombatientes de las FARC-EP en territorios como el ETCR Mariana Páez, ubicado en Mesetas (Meta). Allí, durante 2022, excombatientes que transitan hacia la vida civil han venido desarrollando prácticas educativas que integran saberes autóctonos, liderazgos comunitarios y expresiones

culturales que reconfiguran tanto la paz como la ciudadanía. Sus trayectorias de vida muestran que la educación para la paz no solo es posible, sino necesaria, cuando parte de la experiencia del conflicto, de la memoria viva y de la voluntad de no repetir.

Estos procesos educativos, que se construyen desde abajo y con las manos de quienes antes fueron parte del conflicto armado, desafían la noción de ciudadanía global como un privilegio cosmopolita. En cambio, proponen una ciudadanía tejida desde lo cotidiano, lo comunitario y lo territorial, en la que el derecho a existir en paz se convierte en un acto político de dignidad y resistencia.

Retos y tensiones de la educación para la paz desde una mirada crítica y contextual

Pese a los avances discursivos en los ámbitos multilaterales y académicos, la educación para la paz enfrenta retos estructurales que complejizan su implementación, especialmente en escenarios de posconflicto como el colombiano. Uno de los desafíos más persistentes es la falta de financiación sostenible para proyectos pedagógicos transformadores. Las iniciativas educativas impulsadas por comunidades en reincorporación suelen depender de recursos intermitentes, condicionados por la voluntad política y la cooperación internacional, lo que limita su continuidad e impacto a largo plazo (Novelli & Smith, 2011).

A esto se suma la resistencia ideológica de sectores conservadores que rechazan enfoques centrados en los derechos humanos, la memoria histórica y la inclusión. Esta oposición se traduce en obstáculos normativos, censura de contenidos y estigmatización de quienes promueven una paz con justicia social, como ocurre en diversas regiones del país.

Otro reto clave es la estandarización de contenidos promovida por algunas agencias o programas, que tienden a aplicar modelos globales sin adaptarlos a las realidades locales. En contextos como el ETCR Mariana Páez, donde la paz se construye desde el territorio, imponer currículos rígidos invisibiliza los saberes ancestrales, las cosmovisiones propias y los lenguajes comunitarios que emergen de la experiencia de la guerra y la resistencia.

Además, la instrumentalización de la educación por parte de actores armados o políticos representa una amenaza latente. En distintas regiones del mundo, y también en Colombia, la educación ha sido utilizada para reproducir narrativas hegemónicas, legitimar estructuras de poder o cooptar liderazgos sociales. Esto debilita su potencia transformadora y rompe la confianza de las comunidades en el sistema educativo.

Finalmente, persiste una tensión fundamental entre lo que organismos internacionales entienden por paz —frecuentemente asociada a estabilidad institucional y gobernanza— y lo que las comunidades exigen: verdad, reparación, justicia y dignidad. Como advierte Galtung (1990), la paz no puede entenderse solo como ausencia de conflicto armado, sino como la superación de las violencias estructurales que niegan el acceso equitativo a los derechos.

Por eso, hablar de educación para la paz y ciudadanía global desde el ETCR Mariana Páez implica ir más allá de los marcos normativos y cuestionar las lógicas verticales. Se trata de reconocer que las respuestas a la violencia no siempre están en las políticas de los Estados o en los organismos multilaterales, sino en los gestos cotidianos de cuidado, en la transmisión de la memoria, en la fuerza de lo colectivo y en la palabra viva de quienes decidieron transformar las armas en proyectos de vida.

Relevancia para el caso colombiano

El marco internacional sobre educación para la paz ofrece claves conceptuales y metodológicas esenciales para abordar el contexto colombiano desde una mirada crítica, situada y transformadora. La integración de pedagogías liberadoras, enfoques de justicia transicional, reconocimiento de los saberes autóctonos e interculturalidad permite construir una visión educativa coherente con los retos que enfrenta el país en su tránsito hacia una paz sostenible. Estas herramientas no solo fortalecen la comprensión de la paz como proceso, sino que amplían el horizonte ético y político de la educación en escenarios de posconflicto.

La memoria extranjera ha evidenciado que los procesos de paz duraderos dependen, en gran medida, de una educación capaz de reconocer el dolor colectivo, las diferencias culturales y la agencia de las comunidades. En Colombia, y en particular en el ETCR Mariana Páez (Mesetas, Meta), donde excombatientes de las FARC-EP, esta perspectiva adquiere una relevancia profunda. Pensar la educación para la paz desde sus experiencias individuales no solo implica dignificar sus trayectorias y resistencias, sino también visibilizar los saberes locales que históricamente han sostenido la vida en medio del conflicto.

Así, una educación para la paz arraigada en los territorios no solo responde al derecho de los pueblos a vivir sin violencia, sino que se convierte en condición indispensable para evitar la repetición del conflicto armado, reconstruir el tejido social fracturado y avanzar hacia una democracia con justicia social. Reconocer los aportes pedagógicos de quienes han decidido transitar de las armas al diálogo es, en este sentido, una apuesta ética y política por una ciudadanía plural, una memoria viva y una paz construida desde abajo.

Mirada regional

América Latina, como región, ha estado marcada por una historia de conflictos armados internos, dictaduras militares, desigualdad estructural y exclusión social. Frente a estas realidades, diversos países han promovido iniciativas de educación para la paz como respuesta política, ética y pedagógica. En muchos casos, estas experiencias han surgido desde abajo, desde comunidades organizadas, movimientos sociales y pueblos indígenas que han hecho de la educación una herramienta para resistir, denunciar y transformar.

Uno de los referentes regionales clave ha sido el trabajo de Paulo Freire, quien desarrolló su propuesta de pedagogía del oprimido desde el contexto de la pobreza y la represión en Brasil. Su influencia se ha extendido a experiencias como las Escuelas Campesinas en Nicaragua, los procesos de educación popular en El Salvador y los programas de alfabetización crítica en Bolivia y Perú. Estas pedagogías para la paz no se han limitado a prevenir la violencia armada, sino que han buscado desmontar las estructuras de dominación y reconstruir el tejido social.

Diversos informes de la CEPAL y la UNESCO han subrayado la importancia de integrar los derechos humanos, la memoria histórica, la justicia social y el respeto a la diversidad en los currículos escolares. En Guatemala, por ejemplo, tras los Acuerdos de Paz de 1996, se estableció una política educativa orientada a la interculturalidad y al reconocimiento del genocidio indígena como paso hacia la no repetición. En Argentina y Chile, la educación para la memoria ha sido fundamental en la reconstrucción de la verdad sobre las dictaduras y en la promoción de una cultura democrática. Y es por eso, que la presente propuesta cobra relevancia dado que se quiere incorporar los saberes autóctonos en la educación para la paz y las experiencias individuales de excombatientes de las

FARC-EP en el proceso de reincorporación. Esta mirada no solo permite ampliar el concepto de educación más allá de lo institucional, sino que propone una pedagogía desde el territorio, la memoria viva y la dignidad colectiva. Al integrar estos elementos, la investigación contribuye a la construcción de una cultura de paz orientada a la no repetición, y aporta una perspectiva innovadora y profundamente contextual al debate sobre educación, reconciliación y ciudadanía en Colombia.

Marco legal e institucional en Colombia: avances y contradicciones

En Colombia, la educación para la paz ha sido reconocida normativamente desde la Constitución Política de 1991, que consagra en su artículo 67 la obligación del Estado de garantizar una educación “formadora en el respeto a la vida, a los derechos humanos, a la paz, a la democracia, al trabajo y a la convivencia”. Esta disposición se complementa con el artículo 22, que consagra el derecho a la paz como un derecho fundamental.

En términos más específicos, la Ley 1732 de 2014 creó la Cátedra de la Paz como una estrategia para promover una cultura de resolución pacífica de conflictos, reconocimiento de la diversidad y ejercicio activo de la ciudadanía. Esta ley fue reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, que establece contenidos y metodologías generales. Sin embargo, múltiples estudios han evidenciado que su implementación ha sido desigual y superficial, especialmente en contextos rurales y periféricos (Martínez & Restrepo, 2019).

Una contribución significativa a este debate ha sido el trabajo del Centro de Investigación en Memoria Histórica Militar (CIMHM), en alianza con la Fundación Konrad Adenauer y universidades como la Pedagógica Nacional y la Javeriana. A través del libro Galería de los sueños: la educación para la paz desde el aula - capítulo II: La educación es

para la paz, se desarrollaron secuencias didácticas que buscan traducir los principios de la Ley 1732 en prácticas pedagógicas concretas, críticas y participativas. Estas propuestas, lideradas por Alexander Ruíz Silva y coautores, reconocen que la educación para la paz no puede limitarse a una asignatura formal, sino que debe asumirse como una experiencia formativa integral que articula la memoria, el cuidado, la identidad y el ejercicio activo de los derechos (Ruíz Silva & Prada Londoño, 2018, pp. 74–75).

En particular, las secuencias didácticas proponen actividades que interpelan directamente a niñas, niños y adolescentes sobre sus propias identidades, sus relaciones con el otro y la manera en que se configuran los conflictos y las formas de abordarlos desde la escuela. Este enfoque resalta que educar para la paz implica, más allá de los contenidos normativos, una apuesta ética y política que forma sujetos capaces de reconocerse en su historia, ejercer sus derechos y construir nuevas formas de convivencia (Ruíz Silva & Prada Londoño, 2018, pp. 75–79).

Estas experiencias se alejan del enfoque estandarizado que ha caracterizado muchas implementaciones de la Cátedra de la Paz, apostando en cambio por una pedagogía situada, sensible al territorio y al conflicto. En esa línea, la propuesta de secuencias didácticas no solo traduce la normativa en metodologías viables, sino que la enriquece con una dimensión de sentido, agencia y construcción colectiva que se alinea con el propósito de una educación para la no repetición. Tal como se señala en el texto, “el protagonismo de la vida real del legado, de las prácticas de aula, fue en el que quisimos concentrar el trabajo de las secuencias didácticas” (Ruíz Silva & Prada Londoño, 2018, p. 79).

La Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras) también constituye un referente normativo clave, al establecer medidas de reparación simbólica y garantías de no repetición a través de procesos educativos. Esta ley reconoce la necesidad de un enfoque diferencial que considere variables como el género, la edad, la pertenencia étnica y la situación de desplazamiento.

El Acuerdo Final de Paz (2016) y la reincorporación desde lo pedagógico

El Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, firmado en 2016 entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP, incorpora en diversos puntos un enfoque explícito de educación para la paz. El punto 1, sobre reforma rural integral, plantea el acceso a la educación como derecho de las comunidades rurales históricamente excluidas. El punto 2, sobre participación política, promueve la formación ciudadana para fortalecer la cultura democrática. El punto 5, sobre víctimas, propone la inclusión de la memoria histórica en los procesos educativos como medida de reparación simbólica y garantía de no repetición.

En el punto 3.2 sobre reincorporación, se establece que la formación técnica, cultural y ciudadana de los excombatientes es una condición esencial para garantizar su tránsito a la vida civil. Sin embargo, informes como los del Instituto Kroc (2018) han mostrado que estos procesos han estado más orientados hacia la productividad económica que hacia una pedagogía de la reconciliación y la transformación cultural. La educación como espacio de subjetivación, sanación y reconocimiento ha sido relegada en muchos casos a un segundo plano.

Políticas públicas y prácticas educativas en territorios afectados por el conflicto

A nivel territorial, diferentes instituciones han intentado implementar proyectos de educación para la paz con enfoques diferenciales y comunitarios. El Ministerio de

Educación, junto con la Unidad de Víctimas, el ICBF y organizaciones como el CNMH, ha diseñado lineamientos pedagógicos que abordan temas de derechos humanos, memoria y convivencia. Sin embargo, su apropiación depende en gran medida de los actores locales, quienes muchas veces carecen de recursos o formación suficiente.

Frente a estas limitaciones, han surgido iniciativas comunitarias autónomas que resignifican la educación como una práctica viva. En regiones como el Cauca, el Catatumbo, la Sierra Nevada de Santa Marta y los Llanos del Meta, comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas han creado sus propias escuelas de paz. Estas se fundamentan en el diálogo intergeneracional, los rituales, la oralidad, el arte y la espiritualidad como formas de enseñanza. La educación popular y la pedagogía de la memoria han sido claves en estos procesos.

Retos estructurales y disputas en la implementación

A pesar de los avances normativos, Colombia enfrenta retos profundos en la consolidación de una educación para la paz territorializada y transformadora. Entre estos se encuentran:

- La desconexión entre el diseño de políticas públicas y las realidades locales.
- La falta de formación docente en pedagogías críticas y enfoque diferencial.
- La estigmatización de poblaciones reincorporadas y la criminalización de liderazgos sociales.
- La debilidad institucional en zonas rurales.

Además, la educación para la paz ha sido objeto de disputas ideológicas. Sectores conservadores han acusado estas propuestas de "adoctrinamiento" o de "justificación del terrorismo", lo cual ha obstaculizado su implementación plena. En contextos polarizados, el

consenso sobre lo que debe enseñarse en torno al conflicto armado y la memoria sigue siendo frágil y disputado.

Transformación de una educación desde los saberes territoriales

En este panorama complejo, se reafirma la necesidad de pensar la educación para la paz desde los territorios. Esto implica superar los enfoques centralistas y tecnocráticos para reconocer las prácticas, lenguajes y epistemologías que emergen de las comunidades que han sufrido el conflicto. La educación basada en saberes autóctonos — como los sistemas de justicia propia indígena, la pedagogía del cuidado afrodescendiente, o las economías comunitarias campesinas— ofrece horizontes de paz arraigados, sostenibles y culturalmente significativos.

La articulación entre los marcos normativos nacionales, los aprendizajes latinoamericanos y las experiencias locales puede dar lugar a una pedagogía de la reincorporación que no solo forme para el empleo o la legalidad, sino para la reconciliación, el sentido, la pertenencia y la dignidad.

Mirada nacional

La experiencia colombiana en materia de educación para la paz está profundamente marcada por el contexto histórico del conflicto armado interno, la transición hacia la paz y el desarrollo normativo derivado de estos procesos. Desde el marco de un Estado Social de Derecho —como lo establece la Constitución Política de 1991 en su artículo primero—, la dignidad humana, los derechos fundamentales y la participación ciudadana son principios estructurales que orientan las políticas públicas, incluyendo el derecho a la educación.

La Ley 1732 de 2014, que establece la Cátedra de la Paz, representa un avance significativo al incorporar la educación para la paz como un eje transversal en todos los niveles del sistema educativo. Según esta norma, la paz debe abordarse como un proceso pedagógico que fomente el respeto por la vida, la convivencia, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, como advierten Martínez y Restrepo (2019), su implementación ha sido fragmentaria y poco contextualizada, al no considerar plenamente las realidades territoriales ni los saberes propios de las comunidades afectadas por el conflicto.

En el marco del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (2016), la educación aparece de forma explícita en varios de sus puntos. En el Punto 1 (Reforma Rural Integral), se promueve el acceso equitativo a la educación en zonas rurales; en el Punto 2 (Participación Política), se propone una formación ciudadana basada en la cultura democrática; y en el Punto 5 (Víctimas), se reconoce la importancia de la educación para la memoria histórica, la verdad y la no repetición. Particular relevancia tiene el Punto 3.2 sobre la reincorporación, en el que se establece que los procesos educativos deben contribuir a la reconstrucción del proyecto de vida de los excombatientes y al fortalecimiento del tejido social.

Este marco se complementa con la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras), que reconoce el derecho de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición. En su artículo 13, esta ley incorpora el enfoque diferencial, destacando la importancia de adaptar las medidas de atención y reparación a las condiciones específicas de género, edad, pertenencia étnica y situación territorial. Este principio es clave para entender que la educación para la paz en Colombia no puede ser

homogénea, sino que debe responder a las particularidades culturales y sociales de cada contexto.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) también ha aportado elementos fundamentales al debate educativo. Informes como ¡Basta ya! (CNMH, 2013) subrayan la necesidad de integrar la memoria histórica en los procesos educativos como herramienta de sanación, reconocimiento y prevención de nuevas violencias. Así, la memoria no solo cumple una función testimonial, sino también pedagógica: permite a los estudiantes, excombatientes y comunidades comprender las causas del conflicto y proyectar colectivamente una cultura de paz.

Desde la justicia transicional, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición ha propuesto lineamientos pedagógicos orientados a transformar las narrativas del conflicto en escenarios educativos. Estos se centran en promover el pensamiento crítico, la empatía con las víctimas, el respeto a la diferencia y el reconocimiento de los liderazgos territoriales.

A pesar de estos avances normativos e institucionales, la implementación territorial de una educación para la paz sigue enfrentando múltiples desafíos. Uno de los más evidentes es la escasa articulación entre el nivel nacional y las realidades locales, donde las comunidades, a menudo, han desarrollado formas propias de educarse para la paz a través del arte, la organización comunitaria, la agricultura y la memoria oral. Es en estos escenarios donde los saberes autóctonos emergen como alternativas válidas y necesarias para construir una paz transformadora, que no se imponga desde el centro, sino que se teja desde las periferias.

Los procesos de construcción de paz en Colombia no solo se gestan en el diseño de políticas públicas o en la firma de acuerdos, sino que se materializan en las prácticas cotidianas de quienes han vivido el conflicto y lo transforman desde sus territorios. Es en este plano donde los saberes autóctonos, las memorias encarnadas y las pedagogías comunitarias adquieren un papel central. Esta mirada local permite analizar la educación para la paz no como un discurso homogéneo, sino como una experiencia situada, anclada en prácticas culturales, relaciones colectivas y territorios vivos.

El caso del Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) Mariana Páez, ubicado en Mesetas (Meta), es ilustrativo. Allí, excombatientes de las FARC-EP y miembros de la comunidad de acogida han construido una noción de paz que trasciende el marco legal. En el trabajo de campo realizado en 2022, a través de un grupo focal con jóvenes del ETCR, se evidenció que la educación para la paz no se expresa en conceptos normativos, sino en prácticas vivas como la agricultura, la música, el trabajo colectivo y el liderazgo comunitario.

Una joven excombatiente afirmaba que “aquí la paz se siembra como el maíz, en la tierra y en el corazón” (grupo focal, 2022). Esta metáfora no solo refleja un vínculo con la tierra, sino una concepción de la educación para la paz como un proceso lento, ritual y colectivo, que implica cultivar relaciones, sanar heridas y construir sentido. En este contexto, el aprendizaje no se da exclusivamente en instituciones educativas, sino en la vida diaria: en los fogones comunales, en las mingas, en los ensayos del grupo musical, en las conversaciones alrededor de la memoria.

Los saberes autóctonos —entendidos como formas de conocimiento arraigadas en las tradiciones, las vivencias y la relación con la naturaleza— se convierten en pilares de la

reconciliación. A diferencia de una educación impuesta desde el centro, estas pedagogías emergen desde abajo y permiten tejer nuevas narrativas sobre el conflicto y la esperanza. Freire (2005) lo anticipaba al afirmar que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediado por el mundo” (p. 72). En Mesetas, este mundo está hecho de cicatrices, pero también de resistencia y dignidad.

La experiencia del ETCR demuestra que los procesos de reincorporación más efectivos son aquellos que reconocen las subjetividades de los excombatientes, su cultura, sus proyectos de vida y sus capacidades para contribuir a la paz territorial. Estos procesos educativos, aunque muchas veces no institucionalizados, tienen un potencial transformador al permitir la resignificación de identidades, la recuperación del sentido colectivo y la construcción de un nuevo pacto social desde los márgenes.

En esta mirada local, la educación para la paz no se reduce a contenidos escolares ni a capacitaciones técnicas, sino que se expresa en la manera como las comunidades reconstruyen vínculos, sanan memorias y se organizan para no repetir el ciclo de la violencia. En consecuencia, integrar estos saberes y experiencias en las políticas educativas y en las estrategias de reincorporación no solo es un acto de justicia epistémica, sino una condición necesaria para consolidar una paz estable y duradera.

Paradigma epistemológico

La presente investigación se fundamenta en el paradigma pragmático, el cual concibe la producción de conocimiento como una actividad inseparable de la acción y orientada a la transformación social. Para autores como John Dewey (1938), el conocimiento surge de la experiencia y del aprendizaje práctico, en un proceso de interacción constante entre teoría y acción. En esta misma línea, Lewis (1929) sostiene

que las ideas adquieren valor en la medida en que resultan útiles para orientar la práctica y resolver problemas humanos. Así, el pragmatismo no persigue verdades absolutas, sino comprensiones situadas que permitan intervenir en la realidad para mejorarla.

Desde esta perspectiva, investigar significa transformar, en tanto la indagación se convierte en una herramienta para el cambio social y educativo. El conocimiento no se entiende como un fin en sí mismo, sino como un medio para dignificar la experiencia de los sujetos y generar aprendizajes colectivos. En el marco de esta investigación, esto implica reconocer que los excombatientes de las FARC-EP no son meros informantes, sino actores activos que producen saberes pedagógicos desde sus prácticas cotidianas y que contribuyen a la construcción de paz en sus territorios.

El paradigma pragmático se articula de manera coherente con la investigación-acción, asumida aquí como el método central de la investigación. De acuerdo con Dubost, citado por Goyette y Lessard (1988), la investigación-acción es un método concebido para ayudar a los actores sociales a comprender el sentido de sus conductas y de las situaciones a las que se enfrentan (p. 92). A su vez, Kemmis y McTaggart (1988), citados por Latorre (2005), destacan que esta modalidad investigativa es participativa, colaborativa y crítica, pues no solo produce conocimiento, sino que también fomenta procesos de reflexión y cambio en las comunidades involucradas.

En este sentido, el paradigma pragmático ofrece la base epistemológica para que la investigación se entienda como un ejercicio de diálogo de saberes y transformación educativa, donde los testimonios y prácticas de los excombatientes se convierten en insumos para fortalecer políticas públicas y pedagogías de paz. El objetivo último no es

solo interpretar una realidad, sino potenciarla como camino hacia la no repetición del conflicto armado.

Método

El método adoptado en esta investigación es la investigación-acción (IA), en tanto responde de manera coherente al paradigma pragmático que la orienta. La investigación-acción parte de la premisa de que el conocimiento se construye de forma colectiva en la práctica y que su finalidad es transformar la realidad social. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), citados por Latorre (2005), la investigación-acción es participativa, colaborativa y crítica, pues involucra a los actores en la identificación de sus problemáticas, en la reflexión sobre sus prácticas y en la construcción de alternativas de cambio (pp. 25–27).

En este estudio, la investigación-acción se asume como el camino metodológico más adecuado porque no se limita a describir la experiencia de los excombatientes de las FARC-EP, sino que reconoce y visibiliza sus saberes autóctonos como aportes pedagógicos a la construcción de paz. Así, la IA posibilita un diálogo de saberes en el que los participantes no son objetos de análisis, sino co-constructores de conocimiento y agentes de transformación.

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, dado que busca comprender los significados atribuidos por los excombatientes a sus experiencias de reincorporación y a las prácticas educativas que de ellas emergen. Como señalan Denzin y Lincoln (2011), el enfoque cualitativo permite acceder a la complejidad de los fenómenos sociales y a la diversidad de voces, más allá de la medición de variables. En esta línea, la cualidad interpretativa de la investigación se expresa en la reconstrucción de relatos de

vida, memorias colectivas y prácticas comunitarias como fundamentos de la educación para la paz.

La combinación de la investigación-acción y del enfoque cualitativo permitió que el proceso investigativo no se limitara a recoger información, sino que se convirtiera en una oportunidad para el reconocimiento, la reflexión y la transformación. En el contexto del ETCR Mariana Páez, este método se tradujo en espacios de conversación, memoria y práctica comunitaria que fortalecieron el papel de los excombatientes como actores pedagógicos y contribuyeron a la consolidación de una cultura de paz territorializada.

Alcance y nivel de la investigación

El presente estudio tiene un alcance exploratorio, descriptivo e interpretativo-propositivo, en coherencia con el paradigma pragmático y el método de investigación-acción que lo orientan.

Se considera exploratorio porque aborda un campo de investigación aún poco estudiado: la relación entre educación para la paz, saberes autóctonos y procesos de reincorporación de excombatientes de las FARC-EP. Como plantean Hernández, Fernández y Baptista (2014), los estudios exploratorios son pertinentes cuando se busca abrir caminos en temáticas novedosas o con escasa producción académica (p. 91).

El estudio es también descriptivo, ya que busca caracterizar las experiencias de vida y las prácticas educativas desarrolladas por los excombatientes en el ETCR Mariana Páez, visibilizando cómo estas contribuyen a la construcción de paz. En esta línea, se documentan tanto prácticas pedagógicas convencionales como expresiones culturales, artísticas y comunitarias que emergen en el proceso de reincorporación.

El nivel de análisis es interpretativo, puesto que la investigación procura comprender los significados que los excombatientes atribuyen a la paz, la educación y la memoria, interpretando sus relatos a la luz de marcos conceptuales y normativos. Según Stake (1995) y Yin (2009), este nivel es característico de los estudios de caso cualitativos, en los que el énfasis está en la construcción de comprensiones profundas más que en generalizaciones universales.

Finalmente, la investigación posee un carácter propositivo, ya que los hallazgos no se limitan a describir o interpretar las experiencias, sino que buscan aportar insumos para fortalecer políticas públicas y estrategias pedagógicas de educación para la paz. En coherencia con el paradigma pragmático, el estudio se orienta a la transformación, generando aprendizajes que puedan ser útiles para otros escenarios de reincorporación y para la consolidación de una cultura de paz orientada a la no repetición.

Diseño metodológico

El diseño adoptado en esta investigación es el estudio de caso, enmarcado dentro del método de investigación-acción. Esta estrategia resulta adecuada porque permite analizar en profundidad un fenómeno complejo en un contexto específico, integrando tanto la descripción como la interpretación de las experiencias de los actores sociales involucrados. Según Stake (1995), el estudio de caso posibilita comprender la particularidad y la complejidad de un caso único, más que generalizar resultados. De manera complementaria, Yin (2009) señala que esta estrategia metodológica es pertinente cuando las preguntas de investigación buscan responder al “cómo” y al “por qué” de los procesos sociales.

En este caso, el estudio se centró en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) Mariana Páez, ubicado en Mesetas (Meta), donde excombatientes de las FARC-EP desarrollan prácticas de reincorporación en diálogo con la comunidad de acogida. El ETCR constituye un escenario emblemático porque allí confluyen procesos de educación, memoria, trabajo comunitario y liderazgo cultural que ofrecen claves para comprender cómo se configuran pedagogías de paz desde los territorios.

El diseño metodológico articula la profundidad analítica del estudio de caso con la vocación transformadora de la investigación-acción. Esto significa que, además de describir y analizar las experiencias de los excombatientes, la investigación buscó generar un espacio de diálogo y reflexión que reconociera sus saberes autóctonos como insumos pedagógicos para la paz. Como señalan Kemmis y McTaggart (1988, citados por Latorre, 2005), la investigación-acción es un proceso participativo y colaborativo que promueve la transformación de las prácticas sociales a partir de la reflexión crítica.

Este diseño permitió, además, triangular diversas fuentes y técnicas —relatos de vida, entrevistas, grupo focal y observación participante— con el fin de obtener una comprensión integral del fenómeno. La validez de los hallazgos se sustentó en la interacción constante entre los participantes y la investigadora, lo que garantizó que el conocimiento producido respondiera tanto a los marcos teóricos como a la experiencia situada de los actores.

En síntesis, el diseño metodológico de estudio de caso, inscrito en la investigación-acción, ofreció un marco idóneo para visibilizar las prácticas pedagógicas de los

excombatientes y proponer aprendizajes transferibles a otros contextos de reincorporación y de construcción de paz en Colombia.

Técnicas de recolección de información

En coherencia con el método de investigación-acción y el enfoque cualitativo, se utilizaron diversas técnicas que permitieron no solo recoger información, sino también generar espacios de diálogo y reflexión colectiva. Estas técnicas fueron escogidas por su pertinencia para acceder a los significados atribuidos por los excombatientes a sus experiencias de reincorporación y a los saberes autóctonos que construyen en el territorio.

Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas facilitaron la reconstrucción de experiencias individuales, permitiendo explorar aspectos sensibles como la memoria del conflicto, las prácticas comunitarias y las expectativas frente a la educación para la paz. Al tratarse de entrevistas semiestructuradas, se combinaron preguntas previamente definidas con la apertura a temas emergentes, lo cual enriqueció la conversación y otorgó protagonismo a la voz de los participantes (Kvale, 1996).

Relatos de vida

Los relatos de vida fueron una técnica fundamental para comprender cómo los excombatientes dotan de sentido a su tránsito de la guerra a la vida civil. Esta herramienta permitió situar la experiencia individual en el marco de procesos sociales más amplios. Según Bertaux (2005), los relatos de vida no solo evidencian trayectorias personales, sino que también revelan estructuras culturales y colectivas que dan forma a dichas trayectorias. En este estudio, los relatos de vida posibilitaron visibilizar los saberes autóctonos como expresiones de resistencia y pedagogía comunitaria.

Grupo focal

Se realizó un grupo focal con cinco jóvenes excombatientes, lo cual permitió observar la construcción colectiva de significados en torno a la paz, la memoria y la educación. Esta técnica, como señala Morgan (1997), posibilita identificar consensos, tensiones y negociaciones de sentido en la interacción entre los participantes. En el marco de la investigación-acción, el grupo focal no solo fue una fuente de datos, sino un espacio de diálogo comunitario en el que se compartieron experiencias y se reconoció a los excombatientes como actores pedagógicos.

Observación participante

La observación participante se desarrolló durante las actividades cotidianas en el ETCR, como encuentros comunitarios, prácticas artísticas y dinámicas colectivas. Esta técnica permitió captar dimensiones no verbales del proceso, como gestos, rituales y formas de interacción. Según Spradley (1980), la observación participante brinda una visión holística del contexto, al situar al investigador como parte activa del escenario social. En esta investigación, la observación fue clave para registrar cómo la educación para la paz se construye en la práctica cotidiana y no solo en discursos formales.

En conjunto, estas técnicas favorecieron una comprensión integral del fenómeno, ya que permitieron triangular voces individuales, dinámicas grupales y observaciones contextuales. En coherencia con el método de investigación-acción, su aplicación no solo enriqueció el análisis, sino que también generó oportunidades para la reflexión crítica y la acción transformadora entre los participantes.

Instrumentos

En coherencia con las técnicas aplicadas, se diseñaron y utilizaron diversos instrumentos cualitativos que permitieron organizar la información de manera sistemática y,

al mismo tiempo, facilitar la participación de los excombatientes como co-constructores del conocimiento. Estos instrumentos no fueron únicamente herramientas para la recolección de datos, sino también dispositivos que propiciaron espacios de diálogo, memoria y reflexión crítica, en sintonía con el método de investigación-acción.

Guías de entrevista

Se elaboraron guías semiestructuradas que orientaron las conversaciones, garantizando un equilibrio entre la coherencia temática y la apertura a emergentes. Las guías incluyeron preguntas introductorias, de profundización y de cierre, lo que permitió mantener la dirección del diálogo sin limitar la espontaneidad de los participantes (Vallés, 2009).

Cuaderno de campo

El cuaderno de campo fue un instrumento fundamental para registrar observaciones, percepciones y reflexiones del proceso investigativo. Como plantea Angrosino (2012), las notas de campo son esenciales para captar aspectos no verbales y contextuales que enriquecen el análisis, además de reflejar la reflexividad del investigador frente a lo vivido en el terreno.

Grabaciones y transcripciones

Las entrevistas y el grupo focal fueron grabados con autorización previa, asegurando el consentimiento informado y la confidencialidad de los datos. Posteriormente, las grabaciones se transcribieron de manera literal, conservando la riqueza expresiva de las narrativas. Gibbs (2012) destaca que las transcripciones detalladas son clave en la investigación cualitativa, pues permiten un análisis riguroso y fiel de los discursos.

Matriz de sistematización y análisis

Se diseñó una matriz que organizó la información en cuatro columnas: pregunta, respuesta sistematizada, categoría de análisis y hallazgo. Este instrumento facilitó la triangulación entre fuentes primarias (relatos, entrevistas y grupo focal), observaciones de campo y documentos institucionales. Como señalan Miles, Huberman y Saldaña (2014), la sistematización en matrices es una herramienta que fortalece la validez del análisis cualitativo, pues permite identificar patrones, tensiones y aprendizajes de manera organizada.

En conjunto, estos instrumentos garantizaron un proceso de recolección y análisis sistemático, a la vez que contribuyeron a generar escenarios de reflexión y acción con los participantes, cumpliendo así con el propósito transformador de la investigación-acción en el marco del paradigma pragmático.

Consideraciones éticas

Esta investigación fue concebida y desarrollada con un profundo compromiso ético, en coherencia con los principios de respeto, cuidado y responsabilidad social que orientan la Maestría en Derechos Humanos, Gestión de la Transición y Posconflicto de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP). Desde el primer momento, se garantizó a todas las personas participantes que el estudio tenía un carácter estrictamente académico, sin fines comerciales, de divulgación masiva ni de uso institucional externo. La participación fue completamente voluntaria, y cada persona entrevistada fue informada de manera clara y comprensible sobre los objetivos, alcances y posibles usos de la investigación. En todos los casos, se firmaron formatos de consentimiento informado determinados por la ESAP con base en:

1. En caso de que la persona CONSIENTA EN ser identificada con sus datos personales y citado en el cuerpo del producto de investigación; 2. En caso de que la persona manifieste NO QUERER ser identificada con sus datos personales en el cuerpo del producto de la investigación, los cuales se anexan a este trabajo como respaldo documental del proceso.

Se tomó especial cuidado en resguardar la confidencialidad de los testimonios, utilizando pseudónimos y omitiendo cualquier dato o detalle que pudiera poner en riesgo la identidad, seguridad o bienestar de las personas involucradas. También se estableció, como criterio ético, que cualquier situación sensible o potencialmente riesgosa derivada de los relatos sería excluida o tratada de forma responsable, priorizando siempre la protección de los derechos y la integridad de los participantes.

Además, con su autorización expresa, algunas personas aceptaron ser parte de tomas fotográficas y audiovisuales realizadas con fines estrictamente académicos, como parte del proceso de conceptualización y sistematización de la experiencia. Este trabajo también se ajustó a los marcos legales vigentes en Colombia, en particular a lo establecido por la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales, y a los principios éticos recomendados por el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas para investigaciones en contextos de posconflicto.

Estudio de caso

Caracterización y conceptualización

Este estudio de caso examina cómo, a través de la incorporación de saberes autóctonos y experiencias personales, la educación para la paz se convierte en una herramienta clave para la reconstrucción del tejido social y la no repetición del conflicto

armado colombiano. A diferencia de enfoques institucionales que privilegian modelos formales, este análisis se centra en voces situadas —excombatientes, docentes rurales, jóvenes comunitarios y actores culturales— que desde distintos territorios dan vida a una pedagogía transformadora, enraizada en el territorio, la memoria y el reconocimiento mutuo.

A partir de la técnica de historias de vida, cinco relatos recogidos en entrevistas a profundidad, se exploran las trayectorias de Gabriela Méndez, Manuel Bolívar, Briyit, Toño y la profesora Ángela Luna. Cada una de estas voces revela las múltiples formas en que la educación para la paz se manifiesta más allá del aula: en el arte, la literatura, la crianza, la comunicación comunitaria, la reconciliación familiar y la organización barrial.

El estudio se sustenta en un enfoque ético de acción sin daño (Bolívar & Vásquez, 2017), en el que se reconoce la autonomía de los participantes, la lectura integral del contexto y el seguimiento permanente de los efectos de la intervención académica. Así, se privilegian los relatos como herramienta de interpretación crítica de la experiencia vivida.

Contextualización

Los participantes de este estudio habitan y actúan en dos escenarios significativos: el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) Mariana Páez en Mesetas, Meta, y la ciudad de Bogotá, donde tiene lugar un proceso urbano/rural de reincorporación.

Ubicado en la zona rural de Mesetas, el ETCR Mariana Páez concentra desde 2017 a excombatientes firmantes del Acuerdo Final de Paz. Allí han surgido iniciativas de reincorporación productiva, educación alternativa y acción cultural desde la base

comunitaria. A pesar de la presencia institucional, muchos procesos son sostenidos por la autogestión de los reincorporados y sus redes de apoyo.

La profesora Ángela Luna, docente de primera infancia en este espacio, lo describe como un lugar donde *“todos tenemos historias duras, pero también sueños bonitos”*, (Entrevista semiestructura, 2022). Allí trabaja con niños de entre 2 y 5 años, desarrollando valores como el respeto y la tolerancia desde la cotidianidad.

Por otro lado, Manuel Bolívar, excombatiente que habita en Bogotá, fundó la Casa Cultural Alternativa, un espacio para la pedagogía de la paz a través del arte, la gastronomía y la formación ciudadana. Este caso ilustra la diversidad geográfica de los procesos de reincorporación, que no se limitan a lo rural ni a los ETCR. Como afirma Manuel: *“La paz no se construye solo con títulos ni con proyectos institucionales. Se construye hablando, reconciliándonos, haciendo cosas juntos”*, (Entrevista semiestructura, 2022).

La distribución territorial de los participantes se resume en la siguiente tabla y gráfico:

Tabla 1. Caracterización de los participantes

Seudónimo	Tipo de actor/a	Ubicación	Enfoque dominante
Gabriela Méndez	Excombatiente y promotora cultural	Mesetas, Meta	Educación y memoria
Manuel Bolívar	Excombatiente y gestor cultural urbano	Bogotá	Justicia social y cultura de paz

Briyit	Excombatiente y comunicadora rural	Mesetas, Meta	Comunicación comunitaria y género
Toño	Joven en proceso de reconciliación y liderazgo comunitario	Mesetas, Meta	Reconciliación familiar y expresión artística
Profe Ángela Luna	Docente de primera infancia en ETCR	Mesetas, Meta	Educación en valores y autonomía infantil

Fuente: Elaboración propia

Esto refleja que, si bien la mayoría de las experiencias emergen en contextos rurales de reincorporación, la ciudad también constituye un espacio vital de construcción de paz desde el hacer cotidiano.

Trabajo de campo y recolección de información

Se empleó un enfoque cualitativo narrativo basado en relatos de vida (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008), entrevistas semiestructuradas y observación participante. La recolección se realizó entre 2022 y 2025, con consentimiento informado, salvaguardando la privacidad de los participantes.

El análisis se sustentó en cuatro enfoques articulados:

- Enfoque de derechos humanos, para valorar el acceso a la educación como derecho y condición de reparación.
- Enfoque socioeducativo crítico, basado en Freire y Fals Borda, que entiende la educación como transformación desde abajo.
- Enfoque territorial y de saberes propios, que reconoce la legitimidad de los conocimientos comunitarios.
- Enfoque de reincorporación con perspectiva diferencial, que considera las trayectorias diversas y subjetivas del tránsito a la vida civil.

Análisis e interpretación

Estos enfoques permitieron un análisis de hallazgos por categorías emergentes, en donde se contempló:

Educación como mediadora de la reconciliación

Toño, joven de 25 años, narra cómo pasó del resentimiento hacia sus hermanos guerrilleros a un proceso de reconciliación familiar a través del arte. En su canción dedicada a su hermana —Yesenia— asesinada, en el marco del conflicto, expresa:

“Tres penas en una sola vida, la mía confundida después de tu partida. Condenados de por vida y consumidos en el fangón”, (Entrevista semiestructura, 2022).

Años después, reconoce:

“Ya no hay nadie en la lista negra. Eso desapareció de mi corazón. Yo solo quería volver a sentir que tenía hermanos”, (Entrevista semiestructura, 2022).

Su reconocimiento y relato, muestra que su proceso de educación para la paz no ocurrió en un aula, sino en un proyecto de comunicación comunitaria que promovía la expresión artística como forma de sanación.

“Para mí, la educación para la paz no es lo que está en los libros del gobierno, es lo que uno aprende sembrando, escuchando a los mayores, haciendo comunidad. Nosotros también enseñamos paz cuando organizamos, cuando cuidamos, cuando contamos la verdad de lo que vivimos. Esa es nuestra forma de educar, desde lo que somos”, (Entrevista semiestructura, 2022).

Saberes autóctonos como pedagogía del territorio

Gabriela Méndez, excombatiente, poeta y promotora de reintegración, enfatiza que el proceso educativo debe partir de los conocimientos que ya existen en las comunidades:

“Una educación para la paz debe ayudarnos a mirarnos como iguales, a entender que nadie es bruto ni menos por haber aprendido en otro lado. Aquí también hay saber”, (Entrevista semiestructura, 2022).

Ella misma fue testigo de cómo excombatientes eran expulsados de cursos por su “analfabetismo funcional” pese a haber liderado grupos y producido conocimiento desde la selva. Su testimonio resalta la centralidad de las relaciones afectivas, el trabajo colectivo y la transmisión de saberes cotidianos en la construcción de una paz sentida. En su relato, emerge una crítica implícita al enfoque institucional de la Cátedra de Paz, que, según ella, *“se queda en los papeles y no baja a los caminos de tierra”,* (Entrevista semiestructura, 2022).

“Aquí nosotras enseñamos con el ejemplo. En la cocina, en los cultivos, cuidando los niños, hablando con las vecinas. A veces me invitan a hablar en reuniones y digo: la paz no se estudia en silencio, se vive en comunidad. Y la comunidad también educa.” — Gabriela, excombatiente FARC-EP, (Entrevista semiestructura, 2022).

Este testimonio pone de relieve cómo las mujeres excombatientes no solo han asumido roles de liderazgo en los procesos organizativos del ETCR, sino que también han resignificado su lugar social a través de prácticas educativas informales y profundamente enraizadas en el territorio. Gabriela no se concibe a sí misma como una “beneficiaria” del proceso de paz, sino como una constructora activa de relaciones de cuidado y cohesión social, donde el saber práctico, ancestral y cotidiano es una forma legítima de conocimiento pedagógico.

Su relato también interpela críticamente el enfoque tecnocrático de muchas políticas públicas sobre educación para la paz, que privilegian contenidos normativos y

estandarizados. Desde su vivencia, educar para la paz implica romper jerarquías entre quien enseña y quien aprende, crear espacios de confianza, y reconocer que las transformaciones no siempre ocurren en el aula, sino en las dinámicas diarias de convivencia, autocuidado y resistencia.

En términos analíticos, la experiencia de Gabriela ilustra lo que Catherine Walsh denomina una epistemología de lo cotidiano, donde el saber no es abstracto ni desvinculado de la vida, sino situado, relacional y profundamente afectivo. Asimismo, su testimonio se alinea con la perspectiva freiriana de la educación como praxis liberadora, que parte del diálogo, la problematización del mundo y la acción transformadora.

Por otro lado, desde el enfoque de género, Gabriela muestra cómo las mujeres en reincorporación no solo han sido víctimas del conflicto, sino también sujetas pedagógicas y políticas, con capacidad de agencia y de generación de alternativas.

Sus prácticas educativas están atravesadas por el cuidado, la memoria y la organización colectiva, y constituyen una pedagogía feminista de la paz en contextos rurales.

Cultura de paz como práctica cotidiana

En el contexto de posacuerdo colombiano, hablar de cultura de paz implica reconocer que esta no se decreta desde las instituciones, sino que se construye desde abajo, en los territorios, en los vínculos cotidianos y en las prácticas pedagógicas comunitarias. La experiencia de la profe Luna, una docente vinculada al proceso educativo en el ETCR Mariana Páez, permite comprender cómo se forja la paz desde lo cotidiano y cómo los espacios escolares se transforman en escenarios de sanación, memoria y futuro.

“Aquí la paz se enseña cuando un niño aprende a sembrar sin miedo, cuando una mamá confía en dejar a su hijo en la escuela, cuando los abuelos vuelven a contar historias sin que les tiemble la voz. A veces pienso que no soy profesora, sino una testigo de cómo se reconstruye la confianza cada día.” — Profe Luna, docente en el ETCR, (Entrevista semiestructura, 2022).

El testimonio de Luna revela una dimensión fundamental de la cultura de paz: su carácter relacional, cotidiano y profundamente simbólico. Su práctica educativa no se basa únicamente en la transmisión de contenidos, sino en la creación de vínculos de confianza, en la validación de saberes territoriales y en la posibilidad de resignificar el pasado a través del presente compartido. En consecuencia, la escuela no es solo un lugar de enseñanza, sino un espacio político de reconstrucción comunitaria, de reparación simbólica y de reconciliación afectiva.

Desde el marco conceptual de Lederach (1997), la cultura de paz implica la transformación de las relaciones sociales dañadas por el conflicto en interacciones basadas en el respeto, el reconocimiento y la dignidad. En el relato de Luna, esta transformación se expresa en prácticas tan sencillas como el acto de sembrar, escuchar, cocinar colectivamente o contar historias. Ella no distingue entre el aula y la comunidad: para ella, la educación es un ejercicio vivo, territorializado y colectivo.

Además, el caso de la profe Luna permite ilustrar lo que Paulo Freire denominó educación como acto de amor y coraje. Lejos de replicar un currículo impuesto, su pedagogía se basa en el diálogo con los estudiantes, en el respeto por sus orígenes y en la problematización crítica del contexto. La profe Luna enseña a leer no solo palabras, sino

también el mundo, invitando a niñas, niños y jóvenes a ser sujetos de transformación y no simples receptores de contenidos.

En términos metodológicos, su experiencia encarna lo que Catherine Walsh (2013) ha llamado pedagogías decoloniales: formas de enseñanza que desestabilizan los modelos eurocéntricos y burocráticos, y que se fundamentan en el respeto por los saberes locales, las prácticas ancestrales y la memoria histórica de los pueblos. Para Luna, la paz no es un tema, es una forma de estar en el mundo que se enseña compartiendo, cuidando y resistiendo.

Este estudio de caso también permite contrastar la experiencia vivida con el enfoque normativo de la Cátedra de Paz. Mientras esta última ha sido criticada por su aplicación homogénea y descontextualizada (MEN, 2018), la labor pedagógica de Luna evidencia que la verdadera educación para la paz nace del territorio y dialoga con las heridas del conflicto, sin ocultarlas ni estetizarlas. Ella misma lo expresa con claridad:

“Nos piden enseñar la paz en una hora de clase, pero aquí la paz se enseña desde que uno saluda al niño, desde que comparte la merienda o escucha lo que le duele. No se trata solo de contenidos, sino de humanidad”, (Entrevista semiestructura, 2022).

Desde una perspectiva analítica, la experiencia de Luna aporta elementos claves para reafirmar la hipótesis de esta investigación: la educación para la paz puede garantizar la no repetición del conflicto armado si integra saberes autóctonos, vínculos comunitarios y prácticas pedagógicas arraigadas en la experiencia territorial. Su práctica, más que un acto individual, representa una forma de resistencia frente al olvido y la fragmentación social, y abre posibilidades para la construcción de una cultura de paz profunda, plural y transformadora.

Comunicación como herramienta de visibilidad y dignidad

“Afuera nos ven como si no fuéramos normales. Pero yo aquí tomo las fotos para que vean que somos gente. Que existimos. Que sentimos.” — Briyit, excombatiente FARC-EP, (Entrevista semiestructura, 2022).

En los territorios donde la guerra dejó cicatrices profundas, la palabra se convierte en una herramienta para sanar, reconstruir memoria y dignificar la vida. La experiencia de Briyit y Manuel, jóvenes excombatientes del ETCR Mariana Páez, evidencia cómo la comunicación —en sus múltiples formas expresivas— puede convertirse en un ejercicio de resistencia simbólica y de construcción de ciudadanía.

Briyit, quien ha liderado procesos artísticos y culturales en el ETCR, relata que desde niña soñó con ser poeta, pero que fue en el proceso de reincorporación donde descubrió que su voz tenía poder para transformar:

“Nos dijeron que no podíamos hablar, que éramos peligrosos, que lo mejor era quedarnos callados. Pero yo decidí escribir. Hice mi primer poema en una reunión del colectivo y lo leí temblando. Desde ahí entendí que hablar es también luchar. Que ponerle palabras a lo vivido es no dejar que lo borren.” — Briyit, excombatiente FARC-EP, (Entrevista semiestructura, 2022).

El testimonio de Briyit revela una de las dimensiones más poderosas de la comunicación en contextos de posacuerdo: su capacidad para subvertir el silencio impuesto y recuperar la dignidad a través del relato propio. En su práctica poética y comunitaria, se entrecruzan la memoria individual, el derecho a la expresión y la construcción de identidad colectiva. Para ella, comunicar no es solo difundir, sino existir y resistir. Su escritura y liderazgo artístico se insertan dentro de lo que autores como Martín-

Barbero (2002) llaman procesos de mediación cultural, donde las comunidades resignifican su experiencia desde sus propias matrices simbólicas.

Por su parte, Manuel encontró en la producción audiovisual una manera de romper con los estigmas y narrar la cotidianidad del ETCR con mirada propia. Aprendió a manejar cámaras y editar videos gracias a un proceso de formación participativa, y desde entonces ha documentado fiestas comunitarias, talleres, cultivos y momentos de duelo. Su motivación no es técnica, sino ética:

“Yo quiero que la gente vea que aquí también se ríe, se ama, se trabaja. Que entiendan que somos personas como cualquiera, que nos dolió la guerra pero que no nos quedamos ahí. Mostrar eso es parte de hacer la paz.” — Manuel, excombatiente FARC-EP, (Entrevista semiestructura, 2022).

El testimonio de Manuel pone en evidencia cómo la comunicación, cuando nace desde los territorios, puede convertirse en una herramienta de reivindicación política y social. Su mirada detrás de la cámara desafía los imaginarios hegemónicos que han criminalizado a los excombatientes, y apuesta por una narrativa de la vida cotidiana, la reconstrucción colectiva y el derecho a contar la propia historia. Esta práctica comunicativa se alinea con el enfoque de derechos humanos, en tanto reconoce a los sujetos como titulares de voz, y no como objetos de discurso ajeno.

Desde un punto de vista analítico, las experiencias de Briyit y Manuel se inscriben en lo que algunos teóricos latinoamericanos denominan comunicación popular para el cambio social (Kaplún, 1998; Beltrán, 2005). Es decir, formas de producción simbólica que no responden a una lógica de consumo ni a fines instrumentalizados, sino a la necesidad

de construir comunidad, fortalecer el tejido social y disputar el derecho a la memoria. En sus prácticas se funden la pedagogía, la estética y la acción política.

Además, sus relatos permiten ampliar el entendimiento de la educación para la paz como un proceso más allá del aula formal. Tanto la poesía como el audiovisual operan aquí como dispositivos pedagógicos no convencionales, que permiten reflexionar críticamente sobre el pasado, imaginar futuros posibles y resignificar la identidad desde el reconocimiento y la dignidad. En este sentido, sus prácticas encarnan una forma de educación desde los márgenes, donde el acto de comunicar es también un acto de enseñar.

Finalmente, al contrastar estas experiencias con el marco legal de la educación para la paz, se hace evidente la necesidad de que las políticas públicas integren la comunicación comunitaria como parte esencial de sus estrategias pedagógicas. La palabra, la imagen, la expresión artística y el relato personal deben ser reconocidos como vehículos legítimos de aprendizaje, reconciliación y construcción de paz.

Justicia social y formación ciudadana

Manuel Bolívar, desde Bogotá, sintetiza su apuesta: *“La educación para la paz debe enseñar a la gente a entender sus derechos, a organizarse, a no tragar entero”*, (Entrevista semiestructura, 2022).

La Casa Cultural Alternativa no solo es un restaurante. Es una escuela informal donde se lee el acuerdo de paz, se hacen talleres de lectura, se baila, se debate y se construye comunidad.

Con base en estos relatos, a la pregunta de investigación planteada —¿De qué manera la educación para la paz, basada en saberes autóctonos y experiencias de

excombatientes de las FARC-EP, contribuye a la reconstrucción del tejido social y a la no repetición del conflicto armado? — se responde desde la vivencia concreta de estos cinco actores donde sus experiencias evidencian que:

- La educación para la paz, cuando es construida desde abajo, fortalece la reconciliación familiar y comunitaria.
- Los saberes autóctonos —no siempre ancestrales, pero sí territoriales y colectivos— son clave en procesos de resignificación de identidades.
- La pedagogía de la memoria, la expresión artística y la educación en valores crean espacios seguros y afectivos que resisten la violencia y previenen su repetición.
- Los procesos urbanos también son escenarios legítimos de reincorporación, articulando cultura, política y ciudadanía.
- La verdadera educación para la paz no impone contenidos, sino que crea condiciones para que las personas puedan resignificar su historia y actuar en consecuencia.

Como afirma Toño al cerrar su relato: *“Yo no me quiero ir para la guerrilla otra vez, ni para la disidencia, ni para ningún grupo. Yo quiero trabajar es por el proceso de paz”*, (Entrevista semiestructura, 2022).

La recolección

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo con base en técnicas de corte narrativo, que permitieran a los y las participantes expresar en sus propios términos las vivencias relacionadas con la educación para la paz y la reincorporación.

Técnicas utilizadas

- Entrevistas semiestructuradas: aplicadas a los cinco participantes entre 2022 y 2025. Se diseñaron con preguntas abiertas que facilitaran la reconstrucción de experiencias significativas. (*Anexo 1: formato entrevista*)
- Grupo focal: realizado en 2022 con cinco jóvenes adultos excombatientes en el ETCR Mariana Páez y en Bogotá para captar percepciones colectivas sobre la paz y la educación desde el territorio.
- Relatos de vida: técnica principal de la sistematización, recogida a través de las entrevistas con énfasis en momentos biográficos clave, rupturas, reconciliaciones y trayectorias educativas con cinco jóvenes adultos excombatientes.
- Observación participante: desarrollada en el marco de la visita al ETCR y en espacios cotidianos donde se desenvuelven los actores (jardines infantiles, casas culturales, colectivos de comunicación).
- Revisión documental: análisis de materiales institucionales, publicaciones culturales, registros narrativos y contenidos pedagógicos producidos por los mismos participantes.
- Relato de vida como herramienta metodológica: El relato de vida se utilizó como instrumento central para esta sistematización por su capacidad para conectar lo individual con lo social, y permitir la resignificación del pasado desde la voz de los cinco protagonistas en reincorporación en el ETCR Mariana Páez y en Bogotá.

Como afirman Cornejo, Mendoza y Rojas (2008): “El relato de vida no es ni la vida misma ni la historia objetiva, sino una reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración y en la interacción específica con el narratario.”

Esta metodología permitió no solo recoger hechos, sino emociones, sentidos, contradicciones y aprendizajes que han marcado la experiencia vital de los participantes y su proceso educativo hacia la paz.

Guía de entrevista semiestructurada

La entrevista fue diseñada con base en las siguientes líneas temáticas, adaptadas al perfil de cada persona entrevistada:

Experiencia en el conflicto y en la reincorporación

¿Cómo fue su proceso de reincorporación?

¿Qué saberes o aprendizajes trae de su vida anterior (en la guerra, en la comunidad)?

¿Qué obstáculos ha enfrentado en este proceso?

Educación y saberes

¿Qué significa para usted la educación para la paz?

¿Qué tipo de aprendizajes le han ayudado más en este proceso?

¿Qué formas de educación considera válidas, necesarias o útiles?

Cultura de paz y relaciones comunitarias

¿Cómo ha cambiado su forma de ver la vida después de este proceso?

¿Cómo se ha transformado la relación con su familia o comunidad?

¿Qué aportes hace hoy a la paz desde su rol?

Expectativas y futuro

¿Cómo se imagina el futuro en su comunidad?

¿Qué le gustaría enseñar a otros?

¿Qué mensaje dejaría a quienes aún no creen en la paz?

Participantes y caracterización

El criterio de inclusión fue la participación en procesos de reincorporación, comunitarios o educativos tras el Acuerdo Final de Paz. Se cuidó que hubiera diversidad territorial, generacional y de rol en el proceso de paz. Los cinco participantes accedieron voluntariamente y firmaron consentimiento informado. (Anexo 2: consentimiento informado)

Tabla 2. Caracterización de los participantes por seudónimo

Seudónimo	Edad aprox.	Rol o perfil	Ubicación	Trayectoria relevante
Gabriela Méndez	40	Excombatiente y promotora cultural	Mesetas, Meta	Escritora, formadora en reintegración
Manuel Bolívar	47	Excombatiente y gestor cultural urbano	Bogotá	Fundador de Casa Cultural Alternativa
Briyit	25	Excombatiente y comunicadora	Mesetas, Meta	Participa en proyectos de fotografía y género
Toño	25	Joven en proceso de reconciliación	Mesetas, Meta	Autor de canción-testimonio, líder juvenil
Profe Ángela Luna	37	Docente de primera infancia	Mesetas, Meta	Educadora en ETCR Mariana Páez

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Este capítulo presenta los hallazgos de la investigación a partir del análisis de cinco entrevistas en profundidad realizadas a excombatientes, actores comunitarios y docentes vinculados a procesos de reincorporación y educación para la paz en Colombia. Los resultados se organizan en función de las categorías emergentes construidas desde el material empírico, las cuales se relacionan con los enfoques teóricos adoptados: enfoque de derechos humanos, enfoque socioeducativo crítico, enfoque territorial y enfoque participativo.

El objetivo es responder a la pregunta de investigación: ¿De qué manera la educación para la paz, basada en saberes autóctonos y experiencias de excombatientes de las FARC-EP, contribuye a la reconstrucción del tejido social y a la no repetición del conflicto armado?, y evaluar la validez de la hipótesis según la cual: "La educación para la paz, cuando incorpora los saberes autóctonos y las experiencias individuales de excombatientes de las FARC-EP en procesos de reincorporación, favorece la reconstrucción del tejido social y la construcción de una cultura de paz orientada a la no repetición del conflicto armado."

Categorías de análisis

A partir del trabajo de campo, se identificaron cinco categorías principales de análisis:

Tabla 3. Categorías

CATEGORÍAS
Construcción pedagógica de paz desde la experiencia excombatiente

Saberes autóctonos como epistemologías del territorio
Educación comunitaria como estrategia de reincorporación
Transformación de subjetividades y relaciones sociales
Resistencia simbólica y comunicativa para la no repetición

Fuente: Elaboración propia

Cada categoría se aborda en los siguientes apartados, desarrollando una lectura crítica de los relatos, extrayendo citas textuales representativas y articulando los hallazgos con los enfoques teóricos y la validación de la hipótesis. La intención es ofrecer una comprensión profunda, situada y relacional de la educación para la paz en contextos de transición y posconflicto. (*Anexo 3: Entrevistas*)

Construcción pedagógica de paz desde la experiencia excombatiente

La construcción de una cultura de paz en el marco de la reincorporación de excombatientes de las FARC-EP no puede entenderse únicamente como un proceso de reintegración socioeconómica, sino como una experiencia pedagógica profundamente ligada a las trayectorias individuales, colectivas y territoriales. Este proceso, anclado en la práctica y la conciencia crítica, se aproxima a lo que Paulo Freire (1970) denominó una educación liberadora, donde el sujeto no solo aprende, sino que se transforma en actor de su propia historia. En este contexto, la pedagogía de la paz se enraíza en la experiencia de vida y en la resignificación del conflicto, tal como lo plantea Fals Borda (1986) cuando afirma que la investigación-acción parte del saber popular para generar conocimiento y cambio.

Los testimonios analizados reflejan cómo la experiencia excombatiente, lejos de representar una ruptura absoluta con la educación, ha sido una fuente de aprendizajes significativos. Gabriela Méndez, excombatiente y promotora cultural en el ETCR Mariana Páez, señala que:

“La guerra también nos enseñó. Aprendimos a organizarnos, a leer el territorio, a cuidar a los otros. Lo que pasa es que ese saber no siempre lo reconocen como válido” (Méndez, Entrevista semiestructura, 2022).

Su testimonio evidencia la existencia de una pedagogía desde la experiencia, marcada por la colectividad, la autonomía y el cuidado, que entra en tensión con los modelos educativos tradicionales basados en contenidos estandarizados. La crítica de Gabriela coincide con las reflexiones de Catherine Walsh (2005), quien plantea la necesidad de una educación intercultural crítica que reconozca la pluralidad de epistemologías y subjetividades presentes en América Latina.

Por su parte, Manuel Bolívar, excombatiente residente en Bogotá, ha impulsado desde la Casa Cultural Alternativa una apuesta por la educación para la paz centrada en el diálogo, el arte y la formación política. Según su relato:

“La paz no es un taller ni un curso. Es poder hablar sin miedo, organizarse, saber que uno tiene derecho a existir, a tener voz, a decidir sobre su vida” (Bolívar, Entrevista semiestructura, 2022).

Esta afirmación se alinea con la visión de Galtung (2003), quien diferencia entre paz negativa (ausencia de violencia directa) y paz positiva (presencia de justicia social). La experiencia de Manuel demuestra que los espacios autogestionados, nacidos de la

reincorporación urbana, son también escenarios educativos que promueven ciudadanía activa y reconfiguración del tejido social.

Otro caso significativo es el de Toño, joven de Mesetas que narra su proceso de reconciliación familiar tras la muerte de su hermana guerrillera. A través de la música, Toño construyó un canal de expresión que le permitió transformar el dolor en memoria y proyecto. Aquí, la pedagogía de la paz se expresa como una experiencia emocional y simbólica, donde el arte y el recuerdo operan como formas de aprendizaje y sanación. La reconciliación no es solo interpersonal, sino también narrativa y afectiva, un proceso que se alinea con la propuesta de Lederach (2000) sobre la construcción de paz como una relación transformada en el tiempo.

Estos relatos permiten afirmar que la construcción pedagógica de la paz, desde la experiencia excombatiente, se fundamenta en cuatro dimensiones interrelacionadas:

Tabla 4. Dimensiones interrelacionadas

Dimensión	Características principales	Ejemplo del campo
Experiencial	Aprendizaje desde la práctica colectiva y la vida en comunidad	Organización en campamentos guerrilleros
Reflexiva	Relectura crítica del pasado y del conflicto	Diálogo en Casa Cultural Alternativa
Emocional-afectiva	Transformación del dolor y la pérdida en acción educativa	Canción de Toño sobre su hermana

Político- comunicativa	Expresión de la voz, afirmación de derechos y construcción de ciudadanía	Proyectos de escritura, arte y oratoria
---------------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia

Estas dimensiones no solo enriquecen la comprensión de lo educativo en contextos de posacuerdo, sino que validan la hipótesis de esta investigación: la educación para la paz, cuando incorpora las experiencias individuales de excombatientes y los saberes construidos en el conflicto, contribuye a la reconstrucción del tejido social y a la no repetición.

En efecto, los procesos de reincorporación educativa desde la experiencia se convierten en actos de reparación simbólica, en los cuales el reconocimiento del otro y la validación del propio saber son centrales para una paz con justicia y dignidad.

Saberes autóctonos como epistemologías del territorio

La educación para la paz no puede ser comprendida de manera homogénea ni descontextualizada de los territorios en los que se produce. En los testimonios analizados, se evidencia que los saberes autóctonos —entendidos como formas de conocimiento situadas, ancestrales, comunitarias y construidas desde la práctica— constituyen no solo un insumo, sino una epistemología alternativa que desafía el canon eurocéntrico de la educación formal y tecnocrática. Esta categoría analiza cómo esos saberes se expresan en la cotidianidad de los procesos de reincorporación y en la manera como excombatientes y comunidades reconstruyen el tejido social desde la vida, el territorio y la memoria.

Como señala Boaventura de Sousa Santos (2009), los saberes subalternos han sido históricamente silenciados bajo la lógica de la monocultura del conocimiento. Frente a ello,

propone una “ecología de saberes” que reconozca la legitimidad epistémica de conocimientos no hegemónicos. Esta postura coincide con la noción de “epistemologías del Sur”, que aboga por valorizar las experiencias históricas de resistencia, como las que emergen en los espacios de reincorporación en Colombia.

Gabriela Méndez, excombatiente y promotora cultural, lo explica con claridad: *“Aquí aprendemos no solo en talleres o cursos. Aprendemos cuando sembramos juntos, cuando cocinamos, cuando cuidamos a los niños. Es un saber que viene de la vida misma”* (Méndez, Entrevista semiestructura, 2022).

Este fragmento evidencia una dimensión relevante: el saber autóctono como sabiduría práctica, encarnada en el hacer colectivo y profundamente arraigada en la experiencia territorial. No se trata de contenidos abstractos, sino de aprendizajes ligados al cuerpo, al entorno natural, al lenguaje y a las relaciones sociales.

Briyit, joven excombatiente y comunicadora, aporta otra dimensión significativa: *“En la guerrilla a mí me enseñaron cosas que la escuela nunca me enseñó. A leer el río, a escuchar la selva, a pensar en colectivo. Eso también es educación”* (Briyit, Entrevista semiestructura, 2022).

Aquí se entrelazan la pedagogía ambiental, la lectura del territorio como texto y la práctica política del cuidado colectivo. Esta experiencia confirma lo que Catherine Walsh (2009) ha descrito como pedagogías decoloniales: procesos que no solo cuestionan el contenido educativo, sino su forma, su origen y su intencionalidad.

Desde la primera infancia, estos saberes también se transmiten en clave comunitaria. La profesora Ángela Luna, quien trabaja con niñas y niños en el ETCR Mariana Páez, lo relata así:

“Los niños aprenden del territorio: que hay que respetar la tierra, cuidar a los animales, agradecer la comida. Eso se lo enseñan sus familias, no los libros” (Luna, Entrevista semiestructura, 2022).

En esta afirmación se condensa una pedagogía relacional basada en el respeto por la naturaleza, la oralidad y el aprendizaje por imitación. Estas formas de enseñanza, muchas veces invisibilizadas en el discurso académico, son fundamentales para la formación ética y emocional de las nuevas generaciones.

La articulación de estos saberes autóctonos con los procesos de reincorporación genera una epistemología popular de la paz, que legitima conocimientos marginalizados y permite resignificar el conflicto armado como fuente de reflexión y aprendizaje. En este contexto, los espacios comunitarios se convierten en escenarios pedagógicos donde se cruzan lo político, lo afectivo y lo ancestral.

Este proceso puede ser descrito en cuatro dimensiones interrelacionadas:

Tabla 5. Dimensión interrelacionada

Dimensión	Descripción	Testimonio relacionado
Territorial	El saber se produce en interacción con la geografía, el clima y el paisaje	Briyit y Gabriela

Comunitaria	El conocimiento se transmite mediante la colectividad y la acción compartida	Profe Luna
Sensorial-afectiva	Se aprende con el cuerpo, los sentidos, la emoción	Gabriela y Briyit
Histórica-política	El saber se reconoce como parte de una memoria de resistencia	Todos los actores

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados permiten afirmar que los saberes autóctonos no son complementarios al currículo de la paz: son el currículo vivo de la paz en contextos de reincorporación. Son estos saberes los que permiten que las comunidades, desde la experiencia y el arraigo, construyan sentidos de vida, vínculos sociales y formas de resistencia simbólica frente a la estigmatización, la desmemoria y la imposición institucional.

De manera que, esta categoría contribuye directamente a la validación de la hipótesis central: cuando la educación para la paz incorpora los saberes autóctonos de quienes han vivido el conflicto, esta favorece la reconstrucción del tejido social y la no repetición. Esto ocurre porque resignifica la educación como práctica social transformadora, arraigada en la historia vivida y el territorio habitado.

Educación comunitaria como estrategia de reincorporación

En los procesos de reincorporación a la vida civil, la educación no siempre adopta formas institucionalizadas ni se limita a escenarios formales. En los testimonios analizados, se identifica con claridad que la educación para la paz emerge como una

práctica comunitaria que toma cuerpo en espacios cotidianos: la crianza, el trabajo colectivo, la acción cultural, el juego y la participación. Esta dimensión permite comprender la reincorporación no como un tránsito individual, sino como una reconstrucción colectiva del tejido social desde la educación situada.

Desde el enfoque de derechos humanos, la educación comunitaria aparece como una vía para garantizar el derecho a la educación, entendido no solo como acceso a contenidos académicos, sino como el ejercicio del derecho a aprender, a enseñar, a participar y a tener voz (Tomaševski, 2004). Por su parte, desde el enfoque de reincorporación con perspectiva diferencial, la educación comunitaria representa una herramienta para reconocer trayectorias diversas, formas de conocimiento plurales y necesidades específicas en función de género, edad y territorio.

Manuel Bolívar, excombatiente en proceso de reincorporación urbana, relata cómo la educación se transforma en práctica política a través de la Casa Cultural Alternativa:

“Aquí no damos clases, damos la palabra. Gente que nunca había hablado frente a otros viene, comparte su historia, cocina, canta, lee poesía. Eso es reincorporación con dignidad” (Bolívar, entrevista semiestructura, 2022).

Este testimonio evidencia cómo la educación comunitaria se despliega en contextos autogestionados, donde la horizontalidad y el reconocimiento mutuo permiten restituir la agencia a personas históricamente marginadas. En esa lógica, la reincorporación deja de ser un dispositivo técnico para convertirse en un proceso pedagógico de ciudadanía crítica.

En el ETCR Mariana Páez, Gabriela Méndez impulsa espacios de formación desde la lectura, la escritura creativa y el cuidado colectivo. Según su experiencia:

“A veces nos quieren meter a estudiar cosas que no nos sirven, que no tienen que ver con nuestra vida. Por eso hemos creado nuestras propias formas de enseñar: círculos de lectura, encuentros de mujeres, talleres para contar lo que hemos vivido” (Méndez, entrevista semiestructura, 2022).

Gabriela pone en evidencia la tensión entre los programas educativos ofrecidos por el Estado —muchas veces descontextualizados— y las necesidades reales de quienes viven en los territorios. Al generar prácticas educativas autónomas, el colectivo del ETCR no solo fortalece la reincorporación, sino que produce saber, memoria y autoestima.

Esta lectura se refuerza con el testimonio de la profesora Ángela Luna, quien trabaja en un jardín infantil del ETCR con niños y niñas de entre dos y cinco años:

“Lo que hacemos aquí es preparar el terreno para la paz desde que están pequeños. Les enseñamos a cuidar al otro, a pedir permiso, a no golpear, a hablar cuando se sienten mal. Esa es la base para que no repitan lo que vivimos nosotros” (Luna, entrevista semiestructura, 2022).

La educación comunitaria como estrategia de reincorporación se articula, en efecto, en varias dimensiones:

Tabla 6: Dimensiones comunitarias

Dimensión	Características	Testimonio relacionado
Participativa	Basada en la horizontalidad, la palabra compartida y la autonomía	Manuel Bolívar

Productiva	Enlazada al trabajo, la economía solidaria y la soberanía cultural	Gabriela Méndez
Afectiva y ética	Sustentada en el cuidado, la escucha y la pedagogía del respeto	Profe Ángela Luna
Reivindicativa	Impulsa la dignidad, la expresión libre y el derecho a la memoria	Todos los actores

Elaboración: Fuente propia

Estos hallazgos permiten afirmar que la educación comunitaria no solo contribuye a la reincorporación, sino que reconfigura el sentido de lo educativo en territorios donde la violencia fracturó el tejido social. Al priorizar las necesidades reales, los vínculos horizontales y el saber situado, esta forma de educación fortalece los procesos de reconciliación y fomenta la participación en la construcción de paz.

En términos de validación de la hipótesis, esta categoría confirma que la educación para la paz basada en saberes territoriales y en prácticas comunitarias incide directamente en la reconstrucción del tejido social y, por consiguiente, en la prevención de nuevas formas de violencia. Lejos de imponer un modelo, esta educación acompaña procesos, reconoce trayectorias y apuesta por una paz construida desde lo cotidiano.

Transformación de subjetividades y relaciones sociales

En contextos de posconflicto, la construcción de paz no se limita a la transformación de estructuras sociales o políticas; implica también una profunda reconfiguración de las subjetividades, entendidas como los modos en que las personas se perciben a sí mismas, se relacionan con los demás y construyen sentido. En los relatos analizados, esta

transformación se visibiliza como parte integral del proceso educativo y de reincorporación: la educación para la paz es también una pedagogía del reconocimiento, del duelo, de la reconciliación interna y de la apertura al otro.

Desde el enfoque de derechos humanos, esta dimensión se vincula con el derecho a la identidad, a la memoria y a la no discriminación. A su vez, el enfoque participativo permite observar cómo los y las excombatientes, así como jóvenes en sus comunidades, han resignificado su lugar en el mundo a través del diálogo, el arte y la acción colectiva.

En el caso de Toño, su caso es paradigmático, tras años de dolor y estigmatización, encontró en la música una forma de catarsis y transformación personal. Cambio que no es meramente emocional: es político. Toño pasó de un discurso de resentimiento hacia su familia y el conflicto, a una postura de liderazgo comunitario y participación en procesos de memoria. Él mismo lo resume así:

“Ahora canto porque quiero que la gente entienda. Que sepa lo que pasó, pero también que vea que uno puede seguir adelante sin odio”.

Este tránsito da cuenta de una transformación subjetiva profunda, donde el duelo se convierte en acción, la pérdida en relato y el dolor en posibilidad de empatía. En este sentido, la pedagogía de la paz se presenta como una pedagogía de la vida y de la palabra, en la línea propuesta por Freire (1970).

En el caso de Briyit, la cámara y la narración se convirtieron en herramientas para resignificar su rol como mujer excombatiente. Su paso por la guerrilla fue, en parte, una forma de emancipación frente a una vida marcada por la pobreza, el machismo y el abandono. Hoy, desde su rol como comunicadora comunitaria, afirma:

“A mí me decían que no servía para nada. Que como era flaquita no aguantaba ni una marcha. Pero ahora mis fotos salen en los murales, la gente me escucha. Y yo me creo el cuento” (Briyit, entrevista semiestructura, 2022).

La transformación aquí es identitaria: del silencio a la visibilidad, de la sumisión a la expresión, de la pasividad a la agencia. Este tipo de transformación, según Butler (2004), implica no solo un cambio individual, sino una reorganización de las relaciones de poder y de las formas en que los cuerpos son reconocidos o negados en el espacio público.

Gabriela, por su parte, habla de la necesidad de reconciliarse con su pasado y con su propia voz. Durante años, dice, escribió poemas en libretas que nadie leía. Hoy, publica, hace lecturas en comunidad y enseña a otras mujeres a narrarse sin vergüenza. Lo resume así:

“Uno empieza a perdonarse cuando puede contar su historia sin miedo, cuando ya no se siente sucia por lo que vivió” (Méndez, entrevista semiestructura, 2022).

La dimensión terapéutica de la palabra, como herramienta de reconstrucción de la subjetividad, aparece en este testimonio como un acto de resistencia contra el estigma, y como una forma de construir paz desde el cuerpo y la memoria. Como señala Martín-Baró (1990), la desideologización de la subjetividad es un paso esencial para los procesos de liberación en sociedades marcadas por la violencia.

Finalmente, la profesora Ángela Luna también da cuenta de este proceso desde su rol como educadora en primera infancia. Ella, que perdió familiares en el conflicto, dice haber sanado parte de su dolor al trabajar con niñas y niños que hoy crecen en un entorno de esperanza. Su mirada ha cambiado:

“Antes pensaba que los guerrilleros eran enemigos. Pero aquí los he conocido como padres, como mamás, como seres humanos. Eso me hizo cambiar. Me hizo comprender” (Luna, entrevista semiestructura, 2022).

La transformación de su percepción del “otro” ilustra el poder de la convivencia como práctica educativa. En palabras de Lederach (2000), la paz sostenible se construye a partir de relaciones restauradas, y eso requiere pedagogía, tiempo y humanidad.

Las subjetividades en proceso de reincorporación no se “normalizan”: se resignifican. Son subjetividades herederas del conflicto, pero también productoras de paz. Son actores que han vivido el horror, pero que eligen la palabra sobre el silencio, el arte sobre la venganza, el cuidado sobre la repetición.

Podemos agrupar estos hallazgos en las siguientes dimensiones analíticas:

Tabla 7: Dimensiones analíticas

Dimensión	Características clave	Testimonios relacionados
Subjetiva-narrativa	Reconstrucción del yo a través del relato y la expresión	Gabriela, Briyit, Toño
Emocional-transformadora	Elaboración del duelo, resignificación del dolor	Toño, Luna
Política-reivindicativa	Apropiación del espacio público, afirmación de identidad y derechos	Briyit, Gabriela, Manuel

Relacional y ética	Reconocimiento del otro, superación del estigma, humanización del enemigo	Luna, Gabriela
--------------------	---	----------------

Elaboración: Fuente propia

Estos elementos demuestran que la educación para la paz no solo enseña valores o contenidos: transforma estructuras internas que sostienen la violencia, y al hacerlo, previene su repetición. La validación de la hipótesis se fortalece en esta categoría: cuando se reconocen las experiencias individuales como fuente de saber y de acción pedagógica, se genera una educación que impacta directamente en la construcción de subjetividades reconciliadas y en la recuperación del lazo social.

Resistencia simbólica y comunicativa para la no repetición

Siguiendo este hilo, la construcción de paz no solo depende de reformas estructurales o garantías institucionales. También exige prácticas culturales que disputen los relatos hegemónicos sobre el conflicto, dignifiquen la experiencia de las víctimas y excombatientes, y proyecten futuros distintos al de la guerra. En esta lógica, la resistencia simbólica y comunicativa se constituye como una forma de pedagogía política y memoria activa, que contribuye a la no repetición al desnaturalizar la violencia y visibilizar las alternativas construidas desde los márgenes.

Desde el enfoque de derechos humanos, el derecho a la verdad y a la memoria colectiva se vincula estrechamente con la libertad de expresión, la producción cultural y el reconocimiento de las voces históricamente silenciadas. En este sentido, los procesos comunicativos impulsados por excombatientes y comunidades en reincorporación son estrategias de defensa de la dignidad y afirmación del derecho a narrar.

Briyit, joven excombatiente y comunicadora popular, transforma su vivencia guerrillera en contenido visual para los procesos pedagógicos del ETCR. Relata:

“Yo les tomaba fotos a las compañeras cocinando, enseñando, abrazando. Esa era la vida real en la guerrilla, no lo que dicen en la televisión. Ahora esas fotos están en un mural en la escuela del ETCR. Es nuestra forma de decir: aquí estamos” (Briyit, (entrevista semiestructura, 2022).

Su trabajo representa una forma de contra narrativa que disputa el discurso estigmatizante sobre las FARC-EP, re humanizando a quienes fueron despojadas de voz pública. A través de la fotografía y el muralismo, Briyit convierte la experiencia vivida en un relato visual que interpela a las nuevas generaciones y educa desde la sensibilidad.

Aquí, el arte se convierte en acto político. La canción no solo comunica un dolor personal, sino que restituye el lugar de su hermana desaparecida, rompe el silencio y propone una narrativa alternativa a la criminalización. Como señalan Jelin (2002) y Gámez (2016), la memoria expresada en el arte es una forma de agencia que interpela el presente, conecta generaciones y transforma la manera en que se comprende el pasado.

Gabriela Méndez, por su parte, impulsa un colectivo de escritura con mujeres reincorporadas. Su enfoque es claro:

“Escribimos porque no queremos que otros cuenten nuestra historia. Ya fuimos calladas mucho tiempo. Esta vez la palabra es nuestra” (Méndez, entrevista semiestructura, 2022).

Este ejercicio de escritura colectiva es una estrategia de reapropiación simbólica. Las mujeres que antes eran definidas por su pasado armado hoy se presentan como

autoras, educadoras y defensoras del territorio. Esta transformación discursiva no solo impacta su subjetividad, sino que también construye referentes culturales nuevos para las comunidades.

La profesora Ángela Luna también reconoce el valor de estas prácticas en la educación infantil:

“Los niños necesitan saber la verdad, pero no desde el miedo. Lo hacemos con cuentos, con dibujos, con canciones. Que entiendan que la guerra existió, pero que hay otra forma de vivir”, (Luna, entrevista semiestructura, 2022).

En este relato se observa cómo las prácticas simbólicas no solo son resistencia frente al olvido, sino también semillas de paz sembradas desde edades tempranas, que habilitan la empatía, el pensamiento crítico y la imaginación social.

Las acciones comunicativas y culturales analizadas pueden organizarse en las siguientes dimensiones:

Tabla 8: Dimensión comunicativa

Dimensión	Características clave	Testimonios relacionados
Narrativa-reivindicativa	Reapropiación de la historia desde las voces silenciadas	Gabriela, Briyit
Estética-transformadora	Expresión del dolor y la memoria a través del arte	Toño, Gabriela

Elaboración: Fuente propia

Estas formas de resistencia simbólica no solo complementan los procesos educativos, sino que los encarnan. Son prácticas de aprendizaje, de producción de sentido y de transformación social que contribuyen activamente a la no repetición del conflicto armado, al humanizar a sus protagonistas, preservar la memoria histórica y generar nuevas formas de comunidad.

En ese sentido y siguiendo el marco legal colombiano que rige la educación para la paz, especialmente la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, se evidencia un avance importante al incorporar formalmente contenidos relacionados con la resolución pacífica de conflictos, la memoria histórica y los derechos humanos en el sistema educativo. No obstante, los resultados de esta investigación —a partir del trabajo de campo en el ETCR Mariana Páez en 2022 y una entrevista complementaria realizada en Bogotá en 2025— demuestran que existe una brecha considerable entre este marco normativo y las formas en que se vive y se construye la educación para la paz desde las realidades de quienes han hecho parte del conflicto armado.

En el ETCR de Mesetas, los testimonios recabados muestran que la educación para la paz no se reconoce en términos formales, como una cátedra o asignatura, sino como un proceso colectivo que se ha ido tejiendo con base en el trabajo comunitario, el arte, la cultura y la recuperación de los saberes tradicionales. Allí, las y los excombatientes asocian la educación para la paz con los espacios de formación agrícola, las actividades culturales con niños y niñas, y las experiencias de liderazgo que han surgido como parte del proceso de reincorporación. Esta vivencia contrasta fuertemente con el modelo oficial, el cual tiende a ser homogéneo, centrado en contenidos prescritos desde el nivel central,

sin incorporar las voces, memorias y metodologías de quienes habitan territorios marcados por la guerra.

Un aspecto central que surge del análisis es que, si bien los marcos legales ofrecen una orientación general, la implementación ha sido limitada y poco contextualizada, especialmente en zonas rurales. La entrevista realizada en Bogotá con Manuel Bolívar, quien actualmente lidera procesos de memoria urbana en la capital permite ampliar esta mirada en donde incluso en contextos urbanos, donde podría esperarse una mayor institucionalización, la educación para la paz continúa siendo una apuesta autogestionada. En sus palabras: *“nosotros seguimos educando desde la vida, desde nuestras historias. No es que alguien venga a enseñarnos qué es la paz; la paz la construimos todos los días con lo que hacemos, con lo que recordamos, con lo que resistimos”*, (Testimonio Manuel Bolívar, entrevista semiestructura, 2022). Sus palabras reafirman que la educación para la paz trasciende el aula y se construye desde las prácticas vividas.

Ambas experiencias —rural y urbana— coinciden en señalar que la Cátedra de la Paz, tal como ha sido concebida, no recoge la riqueza pedagógica de las comunidades que han estado directamente implicadas en el conflicto. En vez de ser un espacio de reconocimiento, memoria y sanación, muchas veces se convierte en un contenido burocrático más dentro del currículo escolar. Esta desconexión debilita el potencial transformador de la educación para la paz y relega a las comunidades a un rol pasivo, cuando en realidad han sido protagonistas activas de procesos de aprendizaje y reconciliación.

De manera que, los hallazgos de esta investigación muestran que es necesario repensar el enfoque institucional de la Cátedra de la Paz y promover un diálogo real entre

el marco legal y las prácticas locales. La educación para la paz debería ser construida de forma situada, desde las historias y las experiencias de quienes han sobrevivido al conflicto, incluyendo sus formas de aprender, sus lenguajes, sus tiempos y sus horizontes éticos. Solo así será posible consolidar una cultura de paz auténtica, enraizada en la diversidad del territorio colombiano y en la dignidad de quienes, con su experiencia, pueden aportar a que lo vivido no se repita.

Así es como se evidencia que cuando la educación para la paz incorpora saberes autóctonos y experiencias individuales, favorece no solo la reconstrucción del tejido social, sino la creación de una cultura comunicativa de paz, basada en la dignidad, el derecho a narrar y la apuesta por otros futuros posibles.

Esta afirmación encuentra respaldo en los testimonios analizados, donde la práctica educativa se construye desde la experiencia, el territorio y la memoria colectiva. Los actores entrevistados no se conciben como receptores pasivos de contenidos, sino como educadores populares, agentes pedagógicos y sujetos de derecho.

Así pues, la hipótesis se valida plenamente en función de cinco hallazgos centrales: la existencia de pedagogías emergentes desde la experiencia excombatiente; la legitimidad epistémica de los saberes autóctonos; la educación comunitaria como estrategia de reincorporación; la transformación de subjetividades a través del ejercicio pedagógico; y la producción simbólica como acto comunicativo de resistencia.

La educación para la paz no es un destino, sino un camino. Un camino que se construye con la palabra, con la escucha, con el reconocimiento del otro y con la capacidad de imaginar mundos distintos. Esta investigación ha buscado escuchar a quienes, tras dejar las armas, decidieron empuñar la palabra, el arte, el saber, para

enseñar que la paz se construye desde abajo, desde el territorio, desde la vida misma. Validar sus voces, reconocer sus saberes y aprender de sus experiencias es también un acto de justicia, de reparación y de apuesta por un futuro donde la guerra no tenga la última palabra.

Recomendaciones

En un país que transita hacia la paz, las políticas públicas no pueden continuar ajenas a los saberes que brotan del territorio. La incorporación de estos saberes autóctonos y comunitarios como ejes estructurantes de los programas de educación para la paz resulta impostergable. Las iniciativas de reincorporación deben dejar de ser verticales y homogeneizantes, y transformarse en estrategias flexibles que se nutran de la diversidad cultural, territorial y organizativa del país. Al mismo tiempo, se requiere garantizar escenarios de participación real para que excombatientes y comunidades sean copartícipes en la formulación de currículos, metodologías y planes de desarrollo que reconozcan la paz como una construcción colectiva.

Es por lo que los hallazgos de esta investigación permiten formular un conjunto de recomendaciones que buscan enriquecer las discusiones académicas, las políticas públicas y las prácticas sociales en torno a la educación para la paz en contextos de posconflicto. Estas recomendaciones se sustentan en los aportes teóricos, metodológicos y empíricos del estudio, y constituyen una propuesta integral desde una mirada que reconoce los saberes autóctonos y la memoria de quienes transitan de la guerra a la vida civil. A partir de los insumos teóricos, normativos, metodológicos y empíricos, se presentan las siguientes recomendaciones:

Recomendaciones para visibilizar la relevancia para los derechos humanos en el posconflicto

Los hallazgos de esta investigación confirman que la educación para la paz no puede desligarse de los derechos humanos, ya que constituye una herramienta para hacerlos efectivos en la vida diaria de las comunidades en reincorporación. En los testimonios recogidos en el ETCR Mariana Páez, los excombatientes resaltan que su noción de paz se asocia con la posibilidad de vivir con dignidad, sin estigmatización y con acceso real a derechos básicos como la educación, la salud y el trabajo. Estas expresiones coinciden con lo planteado en el Acuerdo Final de Paz (2016), que en su punto 3.2 reconoce la reincorporación integral como un derecho y un compromiso del Estado con quienes dejaron las armas.

Los relatos de Toño, Gabriela, Briyit, Manuel y la profe Luna muestran que los espacios comunitarios —una huerta, una cocina comunal, un grupo de danza o un círculo de lectura— funcionan como verdaderos escenarios pedagógicos de derechos humanos, donde se aprende el respeto mutuo, la solidaridad y la convivencia pacífica. Al legitimar estos espacios como aulas de paz, se amplía la comprensión de la educación más allá de lo escolar y se reconoce que los derechos humanos se practican y transmiten en la vida cotidiana.

En este sentido, visibilizar la relevancia de la educación para la paz en clave de derechos humanos implica:

- Hay que reconocer que los excombatientes no solo son beneficiarios de políticas, sino sujetos de derecho y agentes pedagógicos.
- Garantizar que las iniciativas educativas en los ETCR estén vinculadas a la promoción de derechos humanos, como condición para la no repetición.

- Incorporar en los programas oficiales de educación para la paz las memorias y saberes autóctonos de las comunidades, de modo que la paz no sea entendida únicamente como ausencia de guerra, sino como pleno ejercicio de derechos en contextos históricamente vulnerados.

En conclusión, la investigación demuestra que la educación para la paz vista desde el prisma de los derechos humanos, no se limita a transmitir valores abstractos, sino que se materializa en prácticas cotidianas que dignifican a las personas y fortalecen el tejido social. Por ello, su inclusión explícita en las políticas educativas del posconflicto resulta fundamental para garantizar la no repetición y avanzar hacia una paz estable y duradera.

Recomendaciones para mejorar la sostenibilidad de los procesos de reincorporación

Uno de los hallazgos centrales de esta investigación es que los procesos de reincorporación tienden a concentrarse en la productividad económica a corto plazo, dejando en segundo plano los aspectos pedagógicos, culturales y comunitarios que son los que realmente permiten consolidar la paz en los territorios. Los relatos de los excombatientes en el ETCR Mariana Páez muestran que, aunque se han puesto en marcha proyectos colectivos, muchos de ellos dependen de recursos temporales, donaciones externas o voluntades políticas que no siempre se sostienen en el tiempo.

Gabriela, por ejemplo, relató cómo los procesos educativos vinculados a la primera infancia en el ETCR han sido liderados desde la comunidad, sin apoyo continuo del Estado. Del mismo modo, Manuel y Briyit resaltaron que los proyectos culturales —como la música, el muralismo o las iniciativas juveniles— carecen de financiación estable, pese a que son esenciales para generar identidad, pertenencia y confianza en la comunidad. Estos testimonios evidencian que la falta de sostenibilidad institucional amenaza la

continuidad de prácticas educativas transformadoras, que son claves para la no repetición del conflicto.

Para mejorar la sostenibilidad de la reincorporación desde la educación para la paz, se recomienda:

- Fortalecer la financiación estable de proyectos educativos y culturales en los ETCR, asegurando que no dependan exclusivamente de la cooperación internacional, sino que se conviertan en políticas públicas de Estado.
- Acompañar con formación docente y pedagógica a los líderes comunitarios y excombatientes que ya actúan como educadores, de manera que sus prácticas puedan ser reconocidas y potenciadas.
- Incorporar la educación para la paz como un eje transversal en los planes de reincorporación, no solo como un complemento. El aprendizaje comunitario y territorial debe ser entendido como un componente esencial de la sostenibilidad.
- Promover la articulación interinstitucional (Ministerio de Educación, ARN, ICBF, gobernaciones y alcaldías) para evitar la dispersión de esfuerzos y garantizar continuidad en los procesos.

Es por esto por lo que la sostenibilidad de la reincorporación no puede limitarse a asegurar ingresos económicos. Debe incluir una dimensión pedagógica, cultural y social que reconozca a los excombatientes como sujetos de saber y a sus comunidades como escenarios educativos. Tal como lo evidenció este estudio, cuando los procesos educativos tienen continuidad, logran tejer confianza, transformar subjetividades y consolidar la paz como un derecho en la vida diaria.

Recomendaciones para la construcción de una cultura de paz desde los derechos humanos

La investigación evidenció que los excombatientes del ETCR Mariana Páez conciben la paz como algo más amplio que la ausencia de guerra: la entienden como un proceso cotidiano de convivencia, cuidado mutuo y reconocimiento de la dignidad humana. En sus relatos, aparecen elementos centrales de lo que Galtung (1990) denomina paz positiva: aquella que implica superar las violencias estructurales y culturales que sostuvieron el conflicto armado.

Los testimonios recogidos muestran que la cultura de paz se construye en escenarios no convencionales, donde la vida comunitaria se convierte en un aula: las cocinas comunales, los ensayos de los grupos artísticos, las mingas agrícolas o los espacios de crianza compartida. Briyit, por ejemplo, destacó el papel de la música como medio para transmitir valores de respeto y resiliencia; mientras que la profe Luna enfatizó que educar para la paz en un territorio afectado por la violencia supone enseñar a reconocer al otro no desde el estigma, sino desde la memoria compartida.

Estas prácticas encarnan los principios de los derechos humanos en el día a día: el derecho a la participación, a la identidad cultural, a la memoria y al libre desarrollo de la personalidad. Sin embargo, al no ser integradas formalmente en las estrategias institucionales, corren el riesgo de quedar invisibilizadas o deslegitimadas.

Por tanto, se recomienda:

- Reconocer las prácticas culturales y comunitarias de los excombatientes como expresiones de educación en derechos humanos. Su legitimidad no depende de un marco normativo, sino de su capacidad de transformar relaciones sociales.

- Promover metodologías pedagógicas que integren arte, memoria y espiritualidad como recursos fundamentales para construir paz desde abajo.
- Garantizar que los programas de educación para la paz incluyan una dimensión territorial y diferencial, de modo que la cultura de paz se viva y se aprenda en coherencia con las realidades locales.
- Fomentar el diálogo intergeneracional para que la memoria de los mayores se combine con las expectativas de los jóvenes, fortaleciendo así la transmisión de valores democráticos y de convivencia.

Esta investigación demuestra que la construcción de una cultura de paz basada en los derechos humanos no se decreta desde arriba, sino que se genera en la práctica comunitaria y en la vida cotidiana de quienes han decidido transformar las armas en proyectos de vida. Al visibilizar estas prácticas y darles un lugar central en la política educativa, se contribuye no solo a la no repetición del conflicto, sino también a la consolidación de una ciudadanía plural y justa.

Recomendaciones para la legislación y las políticas públicas

La investigación mostró que existe una brecha significativa entre la política pública de educación para la paz y las experiencias reales de los excombatientes en proceso de reincorporación. Mientras la Ley 1732 de 2014 creó la Cátedra de Paz como estrategia formal para promover la convivencia, su implementación en los territorios ha sido fragmentada y poco contextualizada (MEN, 2018). En contraste, los relatos recogidos en el ETCR Mariana Páez evidencian que la paz se aprende y se enseña en espacios comunitarios, artísticos y culturales, que no son reconocidos por la normatividad vigente.

Este hallazgo resalta la necesidad de que la legislación y las políticas públicas integren los saberes autóctonos y las prácticas territoriales como parte legítima de la educación para la paz. Gabriela y Toño, por ejemplo, subrayaron que sus experiencias de crianza comunitaria, agricultura y liderazgo no solo aportan a la economía del ETCR, sino también a la formación de valores colectivos. Sin embargo, estas iniciativas no reciben apoyo institucional sistemático, lo que limita su capacidad de consolidarse y de ser replicadas en otros territorios.

En esta línea, se recomienda:

- Revisar la normativa vigente sobre la Cátedra de Paz (Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015) para incluir un enfoque diferencial y territorial que reconozca los aportes de comunidades en reincorporación.
- Incorporar la educación comunitaria y no formal en los lineamientos oficiales de educación para la paz, de manera que proyectos como huertas, escuelas artísticas o pedagogías de memoria sean reconocidos como prácticas educativas válidas.
- Fortalecer la articulación interinstitucional entre el Ministerio de Educación, la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN), la Unidad de Víctimas y los gobiernos locales, para garantizar políticas integrales que respondan a las realidades del posconflicto.
- Promover la participación de excombatientes y comunidades en el diseño y evaluación de políticas públicas, asegurando que sus voces sean vinculantes en la construcción de lineamientos educativos.

En ese sentido, se evidencia que el impacto en la legislación y en las políticas públicas radica en reconocer que la educación para la paz no se agota en los marcos normativos,

sino que debe nutrirse de las prácticas vivas que emergen en los territorios. Este estudio demuestra que incluir los saberes autóctonos en la política educativa no es un gesto simbólico, sino una condición necesaria para garantizar la no repetición y fortalecer el sentido democrático del Acuerdo de Paz.

Recomendaciones para la integración de saberes autóctonos en derechos humanos

Uno de los aportes más significativos de esta investigación es demostrar que los saberes autóctonos de los excombatientes y de las comunidades de acogida no son simples prácticas culturales periféricas, sino expresiones vivas de derechos humanos culturales y colectivos. En el ETCR Mariana Páez, la educación para la paz se construye a partir de la agricultura comunitaria, la oralidad, el arte, la memoria intergeneracional y la espiritualidad, todas ellas prácticas que fortalecen valores como la solidaridad, la igualdad y el reconocimiento del otro.

Los testimonios confirman que estas pedagogías situadas son esenciales para la no repetición. Briyit relató cómo la música y el baile les permitieron a los jóvenes sanar heridas y transformar estigmas, mientras que Toño insistió en que la paz se “siembra como el maíz, en la tierra y en el corazón”. Estos relatos revelan que los saberes autóctonos no solo transmiten conocimiento, sino que también actúan como mecanismos de resistencia frente a las violencias históricas.

Desde el enfoque de derechos humanos, se recomienda:

- Reconocer los saberes autóctonos como derechos humanos culturales (tal como lo consagra el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO).

- Incluir los saberes locales en los currículos escolares y en la educación para la paz formal, a fin de que el derecho a la identidad cultural y a la memoria histórica sea garantizado también desde el sistema educativo.
- Promover políticas públicas que valoren las pedagogías territoriales —como el muralismo, las huertas comunitarias o las prácticas artísticas— como expresiones legítimas de educación en derechos humanos.
- Visibilizar a los excombatientes como portadores de saberes y no únicamente como receptores de programas estatales, rompiendo con el estigma que históricamente los ha invisibilizado en los discursos de paz.

La integración de saberes autóctonos en el campo de los derechos humanos implica reconocer que la dignidad no se enseña únicamente desde manuales o cátedras formales, sino también desde las memorias vivas y las prácticas cotidianas de comunidades que han resistido a la guerra. Tal como lo evidenció este estudio, legitimar estos saberes en el marco de los derechos humanos no es un añadido metodológico, sino una condición indispensable para garantizar que la educación para la paz sea transformadora, incluyente y territorializada.

Recomendaciones para la academia: de la práctica a la disciplina de derechos humanos

Esta investigación constituye un aporte relevante tanto en el plano académico como en el práctico a la disciplina de los derechos humanos, porque rompe con la visión tradicional que concibe la educación para la paz solo desde la institucionalidad y los marcos normativos. Al situar en el centro los relatos de vida de excombatientes del ETCR Mariana Páez, se demuestra que la paz también se construye desde abajo, a partir de

saberes autóctonos, prácticas culturales y experiencias comunitarias que dignifican a los sujetos y fortalecen la cohesión social.

En el plano académico, el estudio abre nuevas líneas de investigación al demostrar que los excombatientes no deben ser entendidos únicamente como objetos de análisis o beneficiarios de políticas, sino como productores de conocimiento y agentes pedagógicos. Este hallazgo invita a la academia a repensar la metodología de la investigación en derechos humanos, incorporando la co-investigación y la sistematización participativa como estrategias que reconocen la agencia de los sujetos históricamente marginados. Tal como lo plantean autores como Fals Borda (1986), el conocimiento situado cobra fuerza cuando emerge de la interacción dialógica y del compromiso con la transformación social.

En el plano práctico, los resultados ofrecen insumos valiosos para fortalecer las políticas educativas y de reincorporación, al evidenciar que la integración de los saberes locales en los procesos pedagógicos no solo contribuye a la no repetición, sino que también amplía el horizonte de los derechos humanos hacia su dimensión cultural y territorial. En este sentido, la investigación aporta una mirada innovadora para el diseño de programas de educación para la paz que articulen memoria histórica, espiritualidad, arte y prácticas comunitarias como recursos pedagógicos legítimos.

Finalmente, las contribuciones radican en que este estudio reafirma la necesidad de construir una disciplina de los derechos humanos en diálogo con los territorios, que no se limite a los tratados internacionales o las normas estatales, sino que incorpore las voces, prácticas y epistemologías de quienes han vivido el conflicto armado. Así, se aporta a la consolidación de un campo académico y social que entiende los derechos humanos no

como un discurso abstracto, sino como una práctica encarnada en la vida cotidiana y en la resistencia de las comunidades.

Es por esto por lo que la paz no se decreta. Se teje con palabras, se canta con memoria, se camina con dignidad. Esta investigación ha dado cuenta de que existen otras formas de enseñar, de narrar y de reconciliarse. Que las pedagogías de la experiencia, el testimonio y el arraigo territorial sean más poderosos que cualquier manual institucional. Escuchar a quienes han vivido el conflicto y hoy construyen la paz es, al mismo tiempo, un acto de justicia y un ejercicio de esperanza. En palabras de Toño: *“la guerra no vive en uno y uno no nació pa’ echar plomo”*.

Referencias

Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. (2016). Presidencia de la República de Colombia.

<https://www.jep.gov.co/Normativa/Normativa/acuerdo-final.pdf>

Amartya Sen (1999). Development as Freedom. Oxford University Press. Angrosino, M. (2007). Doing Ethnographic and Observational Research. SAGE Publications.

Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Morata.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2023). El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/el-estado-de-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe-2023>

Banco Interamericano de Desarrollo. (2024). Día Internacional de la Paz: ¿Qué es la educación para la paz y por qué es importante? Recuperado de <https://blogs.iadb.org/educacion/es/dia-internacional-de-la-paz-que-es-la-educacion-para-la-paz-y-por-que-es-importante/>

Banco Mundial. (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2018>

Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Ediciones Bellaterra.

Bolívar, I., & Vásquez, T. (2017). La acción sin daño: Principios para el acompañamiento comunitario en contextos de conflicto. CINEP/PPP. Recuperado de <https://www.cinep.org.co/>

Boulding, E. (2000). Cultures of peace: The hidden side of history. Syracuse University Press.

Bruner, J. (1987). La educación, puerta de la cultura. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://www.fcde.es>

Buckley-Zistel, S. (2009). Nation, narration, unification? The politics of history teaching after the Rwandan genocide. *Journal of Genocide Research*, 11(1), 31–53.

Centro de Investigación en Memoria Histórica Militar (CIMHM), Fundación Konrad Adenauer, & Pontificia Universidad Javeriana. (2016). Galería de los sueños: La educación para la paz desde el aula. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://esdeglibros.edu.co/index.php/editorial/catalog/book/16>

Centro Nacional de Memoria Histórica (2021). Educación, memoria y reconciliación en Colombia. CNMH. Recuperado de <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Recuperado de <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). Módulo 2: Origen y dinámicas de las Guerrillas. Recuperado de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/CatedraBY/modulo-2.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Memorias de guerra y resistencia en el Meta. Meta, Colombia. Recuperado de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/>

CEPAL. (2020). Panorama Social de América Latina 2020. Naciones Unidas.

Chisholm, L. (Ed.). (2004). Changing class: Education and social change in post-apartheid South Africa. HSRC Press. Recuperado de <https://hsrcpress.ac.za/product/changing-class-education-and-social-change-in-post-apartheid-south-africa/>

Clacso. (s.f.). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias (D. Mato, Coord.). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/10169>

Congreso de Colombia (2014). Ley 1732 de 2014. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=58260>

Consejo Nacional de Reincorporación (CNR). (2020). Informe sobre la población en proceso de reincorporación en los ETCR. Recuperado de https://www.cnr-c.org/?portfolio_page=pale-skin-apparel

Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, C. (2008). El relato de vida: Expresión de la subjetividad. *Psicoperspectivas*, 7(1), 30–45. Recuperado de <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/92>

DANE. (2020). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

De Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologías del Sur*. Siglo XXI Editores. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2024). Pobreza Monetaria y Desigualdad. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/publicaciones/Planeacion/Paginas/pobreza-monetaria-desigualdad.aspx>

El Espectador. (2023, marzo 7). Las consecuencias de la amenaza de disidencias de las FARC sobre el desplazamiento de excombatientes del Acuerdo de Paz. Recuperado de <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/paz-total-consecuencias-de-amenaza-de-disidencia-de-farc-sobre-desplazamiento-de-excombatientes-de-farc-acuerdo-de-paz/>

Fals Borda, O. (1986). El reto de la sociología en el Tercer Mundo. Ediciones Tercer Mundo.

Fals Borda, O. (1991). Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa. CINEP. Recuperado de <https://www.academia.edu/59533694/>

Figuroa, J. (2012). Educación intercultural en Guatemala: desafíos y perspectivas. Universidad Rafael Landívar.

Fisas, V. (2000). Educación para la paz: Propuestas y estrategias pedagógicas. Icaria Editorial.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Recuperado de https://www.sigloxxieditores.com.mx/libro/pedagogia-del-oprimido_103377/

Fundación Ideas para la Paz (FIP). (2021). La reincorporación en perspectiva: aprendizajes y desafíos.

Fundación Konrad Adenauer. (2016). Educación para la paz en Colombia: Memoria histórica y reconciliación en la escuela. Bogotá, Colombia.

Gadamer, H. G. (2004). Truth and Method. Bloomsbury Academic.

Galtung, J. (1990). Cultural violence. Journal of Peace Research, 27(3), 291–305. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>

Galtung, J. (1996). Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization. Sage Publications. Recuperado de <https://us.sagepub.com/en-us/nam/peace-by-peaceful-means/book203350>

Galtung, J. (2003). Violencia, guerra y su superación: Por medio de la paz positiva. Gernika Gogoratuz. Recuperado de https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/11/galtung_violencia_guerra_y_su_superacion.pdf

Gámez, A. (2016). La memoria como resistencia simbólica: Narrativas de mujeres en contextos de violencia. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata.

Gobernación de Cundinamarca. (2019). Cundinamarca, el departamento con menores niveles de pobreza y desigualdad del país. Recuperado de <https://www.cundinamarca.gov.co/dependencias/planeacion/actualidad/cundinamarca-el-departamento-con-menores-niveles-de-pobreza-y-desigualdad-del-pais>

Gobierno de Colombia. (2016). Acuerdo Final de Paz entre el Gobierno de Colombia y las FARC-EP. Recuperado de <https://www.jep.gov.co/acuerdodepaz>

Gómez, J. E., & García, A. (2017). Desigualdad del ingreso en Colombia: un estudio por departamentos. Cuadernos de Economía, 36(SPE72), 139-170.

Recuperado de <https://www.scielo.org.co/pdf/ceco/v36nspe72/0121-4772-ceco-36-spe72-00139.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

InSight Crime. (2023). FARC. Recuperado de <https://insightcrime.org/colombia-organized-crime-news/farc-profile/>

Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz. (2021). Quinto informe sobre el estado de implementación del Acuerdo Final de Paz en Colombia. University of Notre Dame.

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI Editores.

https://www.sigloxxieditores.com.mx/libro/los-trabajos-de-la-memoria_107203/

Krippendorff, K. (2018). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (4th ed.). SAGE Publications.

Kvale, S. (1996). InterViews: An introduction to qualitative research interviewing. Sage Publications.

Lederach, J. P. (2003). The Little Book of Conflict Transformation. Good Books.
Lewis, O. (1961). Los hijos de Sánchez: Autobiografía de una familia mexicana. Seix Barral.

Martínez, J., & Restrepo, A. (2019). Implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia: avances y desafíos. Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). Lineamientos para la implementación de la Cátedra de Paz. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Catedra-de-la-Paz/>

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). Sage Publications. Recuperado de <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf?>

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Estadísticas e indicadores del sector educativo. Gobierno de Colombia. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356448.html>

Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research (2nd ed.). Sage Publications.

Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Novelli, M., & Smith, A. (2011). The role of education in peacebuilding: A synthesis report of findings from Lebanon, Nepal, and Sierra Leone. UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/52066/file/Role-of-education-in-peacebuilding-2011.pdf>

ONU (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://sdgs.un.org/goals>

Pécaut, D. (2008). Fuentes de su longevidad y de la conservación de su cohesión. *Análisis Político*, 21(63), 15-37. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/46015>

Prebisch, R. (1949). El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas. CEPAL. Recuperado de

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40010/prebisch_desarrollo_problemas.pdf

Ruíz Silva, A., & Prada Londoño, M. (2018). Capítulo II: La educación es para la paz. En A. Ruíz Silva & M. Prada Londoño (Eds.), *Galería de los sueños: La educación para la paz desde el aula* (pp. 51–97). Escuela Superior de Guerra – CIMHM – Fundación Konrad Adenauer.

Santayana, G. (1905). *The Life of Reason: Reason in Common Sense* (p. 284). New York, NY: Charles Scribner's Sons.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/6806/1/Santos.pdf>

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Sousa Santos, B. (2005). *Educación para otro mundo posible*. Siglo XXI Editores.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart, and Winston.

The Dialogue. (2024). Boletín 5: Educación para una cultura de paz en las escuelas. Recuperado de <https://thediologue.org/analysis/boletin-5-educacion-para-una-cultura-de-paz-en-las-escuelas/>

Tomaševski, K. (2004). *El derecho a la educación: Análisis de los informes de derechos humanos*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149786>

UNESCO. (2015). Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los alumnos para los retos del siglo XXI.

UNESCO. (2015). Educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>

UNESCO. (2015). Global Citizenship Education: Topics and learning objectives. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://gem-report-2020.unesco.org/es/america-latina-y-el-caribe/>

Universidad Rafael Landívar. (2012). Educación intercultural. Guatemala. Recuperado de <https://biblioteca.url.edu.gt/Libros/2012/educacion-intercultural.pdf>

Uribe Alarcón, M. V. (2018). Antropología de la inhumanidad: Un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia. Universidad de los Andes.

Vallés, M. S. (2002). Entrevistas cualitativas. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Recuperado de https://www.academia.edu/5818712/Cuadernos_letodol%C3%B3gicos_Entrevistas_cualitativas

Verdad Abierta (2020). El impacto del Acuerdo de Paz en los ETCR. Recuperado de <https://verdadabierta.com/el-impacto-del-acuerdo-de-paz-en-los-etc>

Verdad Abierta. (2020). Experiencias de reincorporación en los ETCR: entre la resistencia y el olvido. Recuperado de <https://verdadabierta.com/experiencias-de-reincorporacion-en-los-etcr/>

Walsh, C. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento crítico desde la diferencia. En Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <https://www.uasb.edu.ec/gestiondocumental/uploads/archivos/2011022304223-pensamiento-critico.pdf>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas (des)coloniales de aprender–desaprender. Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1757>

Wills Obregón, M. E. (2013). Colombia: memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional.

Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.). SAGE Publications.

Zemelman, H. (2005). Pensar teóricamente desde el conocimiento práctico. Siglo XXI Editores.

Fuentes primarias (entrevistas y testimonios):

Méndez, G. (Entrevista semiestructura, 2022). Entrevista sobre educación para la paz, saberes autóctonos y reincorporación. [Transcripción inédita].

Bolívar, M. (Entrevista semiestructura, 2022). Entrevista sobre memoria, reincorporación y acción cultural urbana. [Transcripción inédita].

Toño. (Entrevista semiestructura, 2022). Entrevista sobre relato familiar, duelo y arte como resistencia. [Transcripción inédita].

Briyit. (Entrevista semiestructura, 2022). Entrevista sobre el rol de jóvenes en procesos de paz en el ETCR Mariana Páez. [Transcripción inédita].

Luna, C. (Entrevista semiestructura, 2022). Entrevista sobre educación comunitaria y reconciliación territorial. [Transcripción inédita].

Toño. (Entrevista semiestructura, 2022). Tres penas. Canción original. [Audio y testimonio personal inédito].