

Informe de línea de base

Justa-mente: Aprendiendo sobre justicia y restauración

Elaborado por:

**Catalina Ángel
Carolina Ojeda**

Consultoras para la construcción de la Línea de base y la evaluación formativa

Mesa de acompañamiento metodológico y técnico a la línea de base

Daniela Pinilla, profesional M&E Educapaz
Gustavo Shujman, Consultor experto internacional
Laura Nossa, profesional en investigación Educapaz
Mary Ryder, investigadora, Universidad de Bristol
Milena Montoya, Coordinadora de evaluación Educapaz

Octubre 2022

Contenido

1. Introducción	3
2. Metodología	4
3. Antecedentes del proyecto y de su estructura actual	8
1. Contexto general de los territorios de incidencia proyecto	11
4. Caracterización de las IE	14
4. Hallazgos para el Componente I. Estrategia piloto de acompañamiento pedagógico profundo	17
4. Hallazgos para el Componente II. Red de comunidades educativas a nivel nacional para propiciar diálogos sobre la relación entre la JEP y el sector educativo	26
5. Hallazgos en el Componente III. Estrategia de incidencia en política pública a nivel nacional y territorial	32
6. Conclusiones y recomendaciones	35
7. Referencias	37
Educapaz (2022) Informe semestral de ejecución del convenio específico JEP-EDUCAPAZ. Documento Sin publicar.	37

Índice de tablas y gráficos

Tabla 1. Aspectos registrados para la construcción de la línea de base	5
Tabla 2. Actores consultados e instrumentos de registro	7
Tabla 3. Número de estudiantes inscritos en el RUV por iE	14
Tabla 4. Total de inscritos a las Comunidades de aprendizaje y práctica. junio de 2022	27
Gráfica 1. Ruta metodológica para la construcción de la línea de base	4
Gráfica 2. Componentes del programa Justa - mente	9
Gráfica 3. Mapa de las sedes en las que se desarrolla justa - mente	11
Gráfica 4. Estudiantes reincorporados en la IE según datos RUV	14
Gráfica 5. Número de docentes que afirman que antes del proyecto Justa - mente se desarrollaban acciones relacionadas con sus temáticas principales.	16
Gráfica 6. Conocimiento previo de la justicia restaurativa y la justicia transicional	17
Gráfica 7. Conocimientos previos de la justicia transicional y restaurativa por género	18
Gráfica 8. Mecanismos priorizados para la resolución de conflictos antes del proyecto justa - mente	22
Gráfica 9. Conflictos cotidianos más frecuentes en la IE	22
Gráfica 10. Número de documentos sobre JR y JT afines con el trabajo en el sector educativo	25
Gráfica 11. Énfasis temáticos de la producción documental revisada	26

1. Introducción

Desde el 2022, el proyecto *Justa-mente: aprendiendo sobre justicia y restauración* se trazó el objetivo de *diseñar, implementar y evaluar una estrategia pedagógica en el ámbito escolar con el fin de fomentar la comprensión de la justicia transicional con enfoque restaurativo*. Para lograrlo, avanzó en la definición de una estructura conceptual, metodológica y operativa orientada a poner en marcha acciones concretas hacia ese horizonte.

La estructura del proyecto revela una comprensión amplia del ámbito escolar que reconoce la participación interrelacionada de diversos actores y escenarios. Esta es la razón por la que se definieron cuatro componentes. El primero, acompañamiento pedagógico profundo, que compromete la participación directa de comunidades educativas de 15 colegios en los departamentos Córdoba y Antioquia. El segundo es la red de comunidades educativas, que motiva la participación de maestros, maestras y directivos docentes de instituciones educativas de básica y media y Escuelas Normales Superiores, alrededor de una serie de acciones de formación y reflexión en torno a temáticas asociadas al objetivo del proyecto. La incidencia en política pública es el tercer componente y está dirigido a funcionarios y miembros de secretarías de educación y del Ministerio de Educación nacional; y, por último, el componente de comunicación, sistematización y evaluación, en el que se enmarcan las acciones de registro de avances, aprendizajes y resultados del proceso de cara a su escalamiento y sostenibilidad en el tiempo.

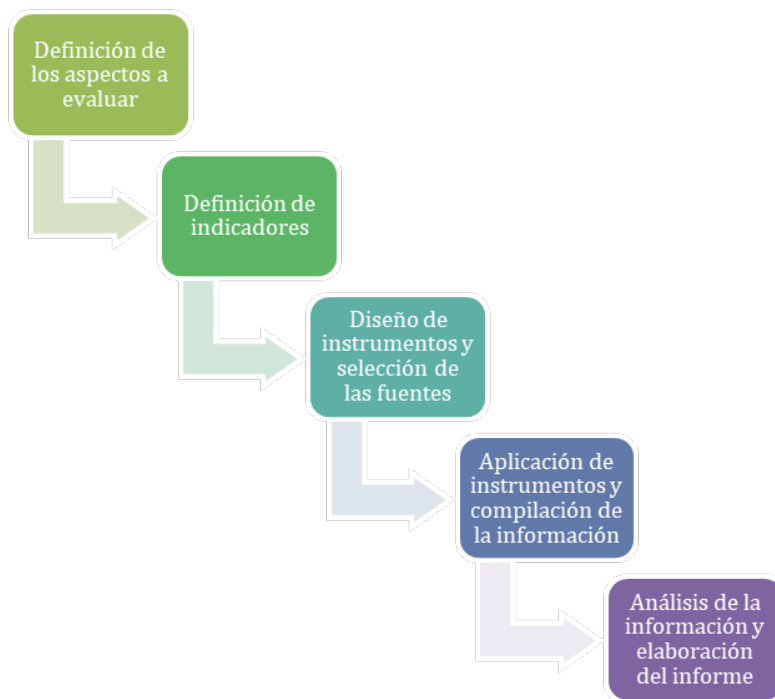
Hacer seguimiento al cumplimiento del objetivo, teniendo en cuenta la estructura propuesta, requiere la construcción de una línea de base. En consecuencia, dado que el proyecto lleva varios meses en ejecución (desde enero 28 de 2022) es necesario el análisis retrospectivo que permita aproximarse *al estado de las cosas*; esto es, de los actores y escenarios, en los años inmediatamente anteriores al 2022. Esta labor demanda “excavar en la memoria” de las fuentes vivas y documentales en las que reposa buena parte de los antecedentes del proceso. Para ello se diseñó y aplicó una batería de instrumentos que responde, a su vez, a una ruta metodológica acordada con el equipo técnico del proyecto.

El resultado del análisis de la información registrada se presenta en este documento y constituye la línea de base del proyecto. En el primer apartado se exponen los planteamientos metodológicos que sirvieron de base para el desarrollo del proceso. Luego, se recogen algunos elementos del contexto de los territorios que el proyecto priorizó para el componente I (acompañamiento pedagógico profundo); esto es, un análisis enfocado en los factores de persistencia del conflicto armado y su relación con los procesos de convivencia y construcción de paz. A partir de allí, se presentan los resultados por cada uno de los aspectos definidos en este componente. En seguida, se presentan los resultados para la línea de base de los demás componentes: red de comunidades de aprendizaje e incidencia en política pública. Los hallazgos obtenidos en cada componente son el principal aporte para la formulación de una serie de conclusiones y recomendaciones que servirán como insumo para avanzar en el proceso de evaluación formativa del proyecto.

2. Metodología

La metodología de enfoque cualitativo para la construcción de la línea de base se fundamentó en el análisis retrospectivo de fuentes vivas y documentales capaces de aportar datos referidos a los antecedentes del proyecto. Para su desarrollo se surtieron las fases que se ilustran en la siguiente gráfica:

Gráfica 1. Ruta metodológica para la construcción de la línea de base



Fuente: elaboración propia

De esta manera, el proceso se trazó los siguientes objetivos:

General

Describir la situación inicial de la población participante y de los escenarios de intervención del proyecto Justa – Mente en relación con los indicadores que darán cuenta de sus resultados.

Específicos

- Registrar información del contexto de intervención, y a partir de allí, describir los factores que potencialmente favorecen o limitan los resultados esperados.
- Describir características particulares de la población que participa en el proyecto antes de la intervención, en relación con los objetivos definidos por el proyecto.
- Determinar el estado inicial de los indicadores de resultado a través de los cuáles se medirá el proyecto una vez surtidas sus fases de desarrollo.

Una vez definidos los objetivos y las fases metodológicas se establecieron los aspectos a registrar y los indicadores respectivos, que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Aspectos registrados para la construcción de la línea de base

Componente	Aspecto a evaluar	Indicador	Descripción
Estrategia piloto de acompañamiento pedagógico profundo	Fortalecimiento de capacidades en relación con el desarrollo de acciones prácticas afines a la Justicia Transicional y las prácticas restaurativas.	Apropiación del marco conceptual de justicia transicional y justicia restaurativa.	Los participantes del equipo dinamizador reconocen el marco conceptual y sus implicaciones en distintas dimensiones de su vida.
		Capacidad para llevar a la práctica los referentes de la justicia transicional y la justicia restaurativa.	Los actores involucrados involucran intencionalmente elementos del marco conceptual de JT y JR en distintas dimensiones de su vida.
	Transformación de prácticas pedagógicas a partir de las acciones desarrolladas en las aulas focalizadas.	Realización de prácticas pedagógicas que incorporan el enfoque restaurativo.	Los maestros y maestras reconocen el enfoque restaurativo y realizan prácticas pedagógicas orientadas a mejorar la convivencia escolar.
		Apropiación de herramientas y creación de productos pedagógicos.	Los maestros y maestras cuentan con herramientas que fomentan la reflexión sobre la justicia transicional y el enfoque restaurativo; se apropian de ellas, y las ponen al servicio del diseño de productos innovadores para sus prácticas pedagógicas.
	Gestión de convivencia en la escuela	Compromiso para fomentar procesos de prácticas restaurativas escolares, manifestados en acciones concretas en el aula.	Los/as maestros/as manifiestan su compromiso con la incorporación del enfoque restaurativo en sus aulas, exponen las razones de dicho compromiso y lo traducen en acciones concretas en el aula.
		Existencia de prácticas no punitivas de resolución de conflictos.	Los directivos, maestros/as y estudiantes promueven prácticas no punitivas para resolver conflictos.
	Puesta en marcha de acciones relacionadas con hitos de la paz	Recepción (positiva o negativa) de mensajes relacionados con los hitos de paz por parte de las familias y otros integrantes de la comunidad.	En la institución educativa se realizan acciones conmemorativas que conectan a la escuela con los hitos de la paz a nivel nacional, cuentan con la participación de diversos actores que otorgan o no validez al mensaje y lo reciben positivamente.

Componente	Aspecto a evaluar	Indicador	Descripción
		Participación de familias y otros integrantes de la comunidad en las actividades realizadas.	En la institución educativa se realizan acciones conmemorativas que conectan a la escuela con los hitos de la paz a nivel nacional, que convocan efectivamente la participación de diversos actores.
		Número de actividades realizadas en la escuela relacionadas con hitos de la paz.	En la institución educativa se realizan acciones enfocadas en la construcción de paz.
Red de comunidades educativas a nivel nacional para propiciar diálogos sobre la relación entre la JEP y el sector educativo.	Participación de maestros, equipos técnicos de SE e instituciones del nivel nacional en eventos de deliberación dispuestos por el proyecto.	Número de eventos promovidos por redes educativas que vinculen asuntos de la JEP (JT - JR). Número de participantes en eventos dispuestos por el proyecto. Mayor interés por parte de los jóvenes sobre el trabajo de la JEP.	Algunas redes educativas relacionadas con la construcción de paz promueven eventos que vinculan asuntos clave de la JEP (JT y JR). Los eventos realizados en el marco del proyecto Justamente convocan efectivamente diversos actores del sector educativo
	La JEP fortalece su reconocimiento sobre el rol de la escuela frente al proceso de apropiación de la justicia transicional y las prácticas restaurativas en el país.	Mayor interés de los miembros de la JEP en fortalecer el papel de la escuela en el proceso de apropiación de la JT y JR.	Algunos magistrados de la JEP participan en diálogos con actores escolares. En esta relación bidireccional, se espera que ambos actores afirmen el reconocimiento mutuo de su papel en el proceso incorporación de la JT y JR en la vida de la sociedad colombiana.
	Activación del proceso de las comunidades de aprendizaje relacionadas con la JT y/o JR	Participación de actores educativos de diversos territorios en las comunidades de aprendizaje que incorporan la reflexión sobre la justicia transicional y/o el enfoque restaurativo.	Distintos actores educativos manifiestan participar o no en Comunidades de aprendizaje u otros tipos de organización dispuesta para el aprendizaje entre pares que involucran la reflexión sobre la justicia transicional y/o el enfoque restaurativo.
		Cambios manifestados con respecto a las comprensiones sobre las temáticas abordadas en cada comunidad de aprendizaje	Los actores educativos manifiestan que sus comprensiones sobre las temáticas abordadas en la comunidad de aprendizaje en la que participan, han cambiado gracias a su participación en las diversas sesiones dispuestas para este propósito.
	Estrategia de incidencia en política pública a nivel nacional y territorial	Mayor comprensión e interés en la justicia transicional y restaurativa en la agenda de la educación para la paz a nivel local y regional Participación de las	Actores de las secretarías de educación y del MEN que participan en la mesa intersectorial convocada por el programa diseñaron estrategias de articulación y trabajo conjunto que involucran la reflexión pedagógica sobre la justicia transicional y/o el enfoque restaurativo, y que se convierten en una

Componente	Aspecto a evaluar	Indicador	Descripción
		secretarías de educación y otros aliados en la creación de estrategias favorables de escalamiento del programa.	posibilidad para sostener y escalar el programa.

Fuente: elaboración propia

Llegados a este punto, se hizo la selección de los actores a consultar, las fuentes documentales y los instrumentos a aplicar para registrar información. La siguiente tabla indica los instrumentos y el número de actores consultados a través de cada uno de ellos:

Tabla 2. Actores consultados e instrumentos de registro

Actores	Instrumento	Información que provee
52 maestros, maestras, estudiantes y directivos de 12 instituciones participantes.	Encuesta	Información relacionada con el componente 1: reconocimiento previo de conceptos asociados con la Justicia transicional y el enfoque restaurativo, existencia de prácticas de gestión de la convivencia.
4 estudiantes miembros de equipos dinamizadores en instituciones educativas intervenidas	Entrevista grupal	Información relacionada con el componente 1: reconocimiento previo de conceptos asociados con la Justicia transicional y el enfoque restaurativo, existencia de prácticas de gestión de la convivencia.
6 maestras/os (3 de Córdoba y 3 de Antioquia). Entre estos, 1 directivo, 3 de ciencias religiosas y ética, 1 de ciencias sociales y 1 de educación física. Todas/os hacen parte de equipos dinamizadores.	Entrevista grupal	Información relacionada con el componente 1: reconocimiento previo de conceptos asociados con la Justicia transicional y el enfoque restaurativo, existencia de prácticas de gestión de la convivencia.
Coordinadora general del proyecto	Entrevista individual	Información relacionada con todos los componentes: trayectoria anterior al proyecto en relación con actores, contextos y acciones particulares.
3 gestores locales y la coordinadora del componente 1 del proyecto	Entrevista grupal	Información relacionada con la trayectoria anterior al proyecto en relación con actores, contextos y acciones particulares.
Fuentes documentales: memorias de encuentros con equipos pedagógicos; actas de webinars, comunidades de aprendizaje, y reuniones con secretarías de educación y otras entidades.	Fichas de revisión documental	Información relacionada con la lectura de contexto y caracterización previa a la implementación del programa.

Fuente: elaboración propia

Es necesario señalar que la encuesta contó con la siguiente participación:

✓ **23 hombres y 29 mujeres de 12¹ IE:**

- 26 son de IE de Urabá, lo que corresponde al 20.8%, teniendo en cuenta que, en los equipos dinamizadores participan 125 personas en total.
- 26 son de IE de Córdoba (22.4%), teniendo en cuenta que, en los equipos dinamizadores participan 116 personas en total.
- 6 son directivos
- 23 son maestros(as) de equipos dinamizadores
- 22 maestros de aulas focalizadas.
- 1 estudiante de equipo dinamizador

✓ **Sobre su antigüedad en el colegio**

- 22 maestros(as) llevan entre 1 y 3 años
- 4 (incluyendo estudiante) llevan entre 3 y 5 años
- 8 llevan entre 5 y 8 años
- 18 llevan más de 8 años

✓ **Sobre el estatuto de profesionalización docente²**

- 38 maestros rigen su ejercicio docente por el estatuto 1278
- 13 por el 2277
- 1 con provisionalidad temporal

Además de las fuentes que aparecen en la tabla, se realizó la consulta a estudios e informes de investigación que aportaron información complementaria para el análisis de las fuentes. De esta manera, y de acuerdo con las definiciones del documento que orienta la ruta metodológica, la Línea de Base se establece sobre la triangulación de fuentes que recrean la voz de diversos actores relacionados con los escenarios de intervención del proyecto.

3. Antecedentes del proyecto y de su estructura actual

Frente a los antecedentes del proyecto los documento base del proyecto señalan como asunto clave la relación instituida entre Educapaz y la Jurisdicción Especial para la Paz, JEP. Sin duda, este hecho reviste de importancia vital, toda vez que se trata del encuentro entre la sociedad civil y una institución pública de carácter inédito en el país. Sobre esto, es menester recordar que

¹ Institución Educativa Camilo Torres (7 respuestas), Institución Educativa Campo Bello: (1), Institución Educativa Mutatá (5), Institución Educativa Nueva Unión (5) Institución Educativa Nuevo Oriente (7), Institución Educativa Rural Mulatos (3); Institución Educativa San Pedro Claver (6); Institución Educativa Villanueva (5); e Institución Educativa Santo Domingo (5); es decir, no se tuvo información de las Instituciones educativas San Rafael y Trementino Arriba, en las cuales se presentan fuertes retos en relación con la conectividad.

² Se anota que el dato del estatuto de profesionalización se considera un asunto de interés, dado que los maestros y maestras que rigen su ejercicio docente por el Decreto 1278 de 2008 deben presentar una evaluación anual de desempeño, por lo que su participación en proyectos escolares u otros relacionados, se considera un factor favorable. Al contrario, quienes se rigen por el decreto 2277 de 1979, no son evaluados.

Educapaz surge como una alianza de organizaciones de la sociedad civil que asume el propósito de contribuir con la construcción de paz desde la educación, en el marco de la implementación del Acuerdo de Paz firmado por el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionadas de Colombia, FARC, particularmente, en lo que tiene que ver con el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición en el cumplimiento de las disposiciones del punto 5 del Acuerdo.

El dialogo articulado entre las dos organizaciones comienza a finales del 2019 y se expresa, entre otros, en el establecimiento en el 2021 de un acuerdo marco que enfocó sus esfuerzos en las siguientes acciones:

- Diseño y desarrollo de la estrategia *La escuela dialoga con la JEP* que propició escenarios virtuales en los que jóvenes de bachillerato y sus docentes pudiesen compartir impresiones, plantear preguntas, y reaccionar a los planteamientos de magistrados de la JEP.
- Diseño de módulos de una herramienta pedagógica dirigida a estudiantes y docentes de los grados noveno y once.
- Participación virtual y presencial del equipo de la JEP en el IV Encuentro Nacional de Redes de Educapaz “¿A qué escuela queremos volver?”.

(Educapaz, 2021, p. 5)

Los resultados positivos del convenio marco fueron la plataforma para robustecer el trabajo pedagógico y educativo de la alianza, lo que constituye el antecedente inmediato del proyecto que se soporta en un convenio específico. Sobre esto, se puede señalar, de acuerdo con la coordinadora general del proyecto que:

Todo el sistema integral para la paz es consciente de que para que su mandato se comprenda y para que realmente haya una transformación cultural, en la que las personas entiendan qué significa transitar en un proceso de justicia transicional y se comprendan los desafíos, deben contar con la escuela, pues se considera una institución vital para lograrlo.

Entrevista Coordinadora pedagógica y de incidencia Educapaz, 2022

Ahora, como se mencionó en líneas anteriores, el proyecto Justa – mente: *aprendiendo sobre justicia y restauración* se estructura en cuatro componentes desde los cuales se orienta la ejecución de diversas acciones. Así se exhibe en la siguiente gráfica:

Gráfica 2. Componentes del programa Justa - mente



Fuente: elaboración propia

Los cuatro componentes responden a la trayectoria de Educapaz en el proceso de cumplimiento de su objetivo misional. El reconocimiento de la efectividad de los mismos, derivó en su adopción como base operativa del proceso del proyecto. De acuerdo con la coordinadora pedagógica y de

incidencia de Educapaz, existían experiencias con resultados comprobados de acompañamiento de escuelas a través de la conformación de equipos dinamizadores multiactores e intergeneracionales promovidas por Educapaz en otras partes del país.; lo mismo ocurría con las comunidades de práctica (es el caso, por ejemplo, de la comunidad de práctica conformada desde el 2020 con Escuelas Normales Superiores) y con las mesas de trabajo para incidencia en política pública educativa.

La estructura también es la plataforma para el perfilamiento de los miembros del equipo técnico del proyecto. El acompañamiento pedagógico a Establecimientos Educativos en las regiones demandó la vinculación de profesionales con amplio conocimiento del territorio, de las instituciones educativas y de sus comunidades; así como de las realidades socio económicas y culturales de la población con la que se pondría en marcha el proyecto.

Los antecedentes cobran relevancia para línea de base en la medida en que es sobre esta estructura que se proyectan los cambios esperados y por lo tanto las acciones que comprometerán la participación de los actores a involucrar. De ahí que, dichas acciones se convierten en el punto de partida para la definición de los indicadores de resultado.

1. Contexto general de los territorios de incidencia proyecto

Las 14 Instituciones Educativas seleccionadas para hacer parte del Componente I y que son, a su vez, el principal “laboratorio” para el cumplimiento del objetivo general, se ubican en los departamentos de Córdoba y Antioquia: 7 pertenecen al departamento de Córdoba, en los municipios de Valencia (2), Tierralta (3), Montelíbano (1) y San Carlos (1). Las pertenecientes al departamento de Antioquia hacen parte de los municipios Apartadó (1), Carepa (1), San Pedro (2), Necoclí (1), Dabeiba (1) y Mutatá (1).

Gráfica 3. Mapa de las sedes en las que se desarrolla justa - mente



Fuente: elaboración propia

En términos de conflicto armado y violencias, todos los municipios de Antioquia ubicados en el Urabá (que van de Arboletes hasta Mutatá) se caracterizan, actualmente por el dominio hegemónico de un actor armado ilegal: las Autodefensas Gaitanistas de Colombia -AGC- (denominadas por la Fuerza Pública como “Clan del Golfo”). Este contexto implica situaciones masivas y sistemáticas de violación de los derechos humanos a la dignidad humana, la libertad y la integridad personal para la inmensa mayoría de la población.

Aunque durante los últimos años se han presentado acciones de la Fuerza Pública contra algunos comandantes e integrantes de las AGC, persiste la percepción generalizada de la población respecto de que hay relaciones de connivencia, colaboración y coordinación entre importantes sectores de la Fuerza Pública y las AGC.

Al indagar con maestros/as y estudiantes por los contextos de sus regiones describen la dificultad en el ámbito escolar de la confluencia de *“los hijos de todos los actores del conflicto: desmovilizados, reinsertados, exguerrilleros, huérfanos”*³, con historias de victimización recurrente incluso en sus zonas de origen. Dicha victimización incluye también al personal docente. No obstante esta situación, una maestra resalta que las dificultades y la alta vulnerabilidad de estas poblaciones, les ha obligado a acercarse a la historia del conflicto armado en la región y a buscar alternativas para atender los problemas, partiendo incluso de sus propias historias de victimización, añade la maestra: *“El interés de trabajar en la paz es para evitar que los niños vivan lo que ellos vivieron”*⁴.

Por otro lado, las dinámicas del conflicto en estas regiones han permeado la cultura. Fueron recurrentes en las entrevistas relatos como: *“Las comunidades se acostumbraron a vivir con los grupos armados y que estos resolvieran cosas”*⁵. La persistencia de la violencia se identifica como un factor que altera las dinámicas de la vida cotidiana en general y del funcionamiento de las escuelas en particular.

Las declaraciones de paro armado por parte de los actores ilegales, han dejado como saldo, en el último año, hechos victimizantes como el confinamiento, las amenazas a integrantes de la comunidad, el desplazamiento forzado de familias, entre otros, y con esto la desescolarización de niños, niñas y jóvenes. Paralelo a ello, el riesgo de reclutamiento de niños, niñas y jóvenes es una amenaza que permanece vigente en estos territorios.

Dentro de los principales impactos a nivel psicosocial que se identifican está el miedo. Una estudiante de grado 11 lo plantea así: *“El mayor problema es que la violencia se mantiene. Los paros armados han sido un problema, los actores armados toman la justicia por sus manos. No es*

³ Entrevista grupal con maestras/os

⁴ Entrevista grupal con maestras/os

⁵ Entrevista grupal con maestras/os

*fácil encerrarse 8, 15, 20 días por el miedo a salir a la calle, recibir un golpe, un disparo o algún tipo de agresión. Es injusto. Sacan a las personas de sus casas sin motivo alguno y las matan. Las dejan por ahí donde sea visible*⁶. Sin embargo, el grupo de estudiantes reconoce sus territorios como amables, resilientes, con gente que sale adelante pese a que exista delincuencia y violencia. De manera similar lo plantea un maestro: *“Villanueva antes fue tierra pacífica, los paramilitares cambiaron la vida y la historia de la comunidad. Al tiempo que construían una escuela asesinaban familias. Pero es un pueblo resiliente, fuerte. Los profes no pueden cambiar estas realidades abiertamente, en esa zona toca ser muy prudentes por autoprotección*⁷. La capacidad de resiliencia que menciona el maestro, es reconocida por municipios aledaños, y la comunidad es admirada por el inmenso trabajo que allí se ha realizado.

Además de la violencia, el grupo de estudiantes identifica otros problemas como la falta de inclusión, los estereotipos sociales y raciales. Al interior de las mismas familias, perciben en algunos casos una sobre exigencia y presión al no responder a ciertas expectativas de los adultos. Observan que en general, se le presta poco interés a la salud mental de los jóvenes, especialmente cuando se trata de las repercusiones de la pandemia en esta población: *“La cuarentena fue exhaustiva estuve dos años encerrada me quitó la motivación para estudiar o realizar actividades que antes eran mis favoritas*⁸. En algunas de estas IE se han presentado intentos de suicidio y autolesiones, que el grupo enmarca como consecuencias de las situaciones descritas.

Otra de las dificultades está relacionada con sus condiciones geográficas y una precaria presencia del Estado en atender sus necesidades. Es el ejemplo de San Carlos, Córdoba, una zona de difícil acceso que, a pesar de estar muy cerca de la capital del departamento (Montería) (aproximadamente 1 hora), cada temporada de invierno afecta las carreteras por inundaciones y deslizamientos. Lo anterior provoca dificultades en el acceso que puede traer como consecuencia desde retrasos en los horarios, hasta accidentes personales, ausentismo escolar y de docentes, y el cierre de la institución educativa por periodos que interrumpen la programación escolar. Por otro lado, aunque la comunidad es agrícola, los camiones que transportan los productos también contribuyen con el deterioro de las vías. En la fase inicial del proyecto se presentaron algunas de estas dificultades que afectan su desarrollo en los tiempos establecidos. Otras dificultades se relacionan con una precaria conectividad, que incide a la hora de ejecutar las actividades.

Por último, vale mencionar dos casos en los que otro tipo de dificultades impidieron la continuidad de participación. En primer lugar, la IE Rural Antonio Nariño del corregimiento de Zapindonga en el municipio de San Pedro de Urabá, cuyo equipo dinamizador no logró consolidarse y desde el inicio planteó algunos inconvenientes, como se observa en el acta del primer encuentro:

La institución se encuentra en un sector con alta presencia de grupos armados, incluso uno de los docentes hizo la salvedad de que la gestora no se extrañara por qué en cualquier

⁶ Entrevista grupal con estudiantes.

⁷ Entrevista grupal con maestras/os

⁸ Entrevista grupal con estudiantes

momento es posible que alguno de estos actores lo interrogaba por su visita y este hecho podría representar de alguna manera un riesgo debido a las temáticas que se están impartiendo en la institución que básicamente son promover éticas restaurativas y modelos de paz en la institución además de que el convenio es entre EDUCAPAZ y la JEP, lo cual podría generar en estas personas una sensación de amenaza a el entorno en el que tienen cierto liderazgo⁹.

Además de la situación descrita, se observó en las dos sesiones siguientes programadas y canceladas, la falta de disponibilidad para los encuentros, dificultades en el acceso debido al invierno, y poco compromiso con los acuerdos y requerimientos del proceso.

Por su parte en la IE Barranquillita manifestó constantemente inconformidad con respecto a la metodología, de la cual se esperaba un componente lúdico más presente y otro diseño de actividades. Entendiendo las necesidades legítimas de la institución y la propuesta que se hace desde el proyecto, se decidió finalizar la participación.¹⁰

No obstante, la existencia de estas situaciones, en la mayoría de las instituciones educativas la recepción fue positiva por parte de las comunidades educativas. Esto se observó, desde el momento de arranque, en la facilitación por parte de directivas de los espacios, jornadas, permisos requeridos para el desarrollo de las sesiones, la apertura de maestras/os y estudiantes en los espacios de encuentro a narrar experiencias personales, y la continuidad que se mantiene en la mayoría de instituciones.

4. Caracterización de las IE

Las Instituciones educativas seleccionadas son de carácter público y mixto, 5 están ubicadas en zonas urbanas y 9 en zona rural. El énfasis de 14 de ellas es académico y solo una es de carácter técnico. Con respecto a la matrícula, 5 IE tienen una matrícula por año menor a 500 estudiantes, 8 entre 500 a 1000 y 2 cuentan con más de mil (1000) estudiantes por año.

En términos de afectación a las comunidades educativas en el marco del conflicto armado, 5 IE cuentan con un número de estudiantes en el registro único de víctimas (RUV) menor o igual a 100, y 10 entre 200 y más de mil. Aquellas con mayor número de estudiantes en el RUV son:

Tabla 3. Número de estudiantes inscritos en el RUV por IE

Departamento	Entre 200 - más de 1000	
Antioquia	IE San Pedro de Urabá	1658
Antioquia	IE Camilo Torres	716

⁹ Acta No. 1 IE Antonio Nariño.

¹⁰ Carta de finalización acompañamiento IER Barranquillita.

Córdoba	IE Nuevo Oriente	600
Antioquia	IE Villa Nelly	500
Córdoba	IE Villa Nueva	295

Fuente: elaboración propia según datos del RUV consultados en septiembre del 2022

En este punto, es importante resaltar que, en general, en el país se presenta un subregistro a la hora de identificar el número de estudiantes de básica y media afectados por el conflicto armado. El siguiente gráfico hace referencia a la presencia de estudiantes reincorporados en las escuelas, en las que sobresale la IE Mutatá y San Pedro de Urabá, en el departamento de Antioquia. Las 9 escuelas restantes, no cuentan o no tienen registrada una población de estudiantes reincorporados.

Gráfica 4. Estudiantes reincorporados en la IE según datos RUV



Fuente: elaboración propia, de acuerdo con datos consultados en el RUV en septiembre del 2022

Las afectaciones del Conflicto Armado Interno (CAI) en la población, fueron, en buena parte de las instituciones educativas, las que sustentaron el interés por el proyecto Justa-mente. En las entrevistas realizadas a maestros fue recurrente dar cuenta de dicho interés mediante una lectura sobre los impactos que el conflicto armado ha causado en la población estudiantil, refiriendo el desplazamiento y la pérdida de familiares principalmente; y una lectura de sus efectos en los que mencionan agresividad, depresión, desmotivación con el estudio, riesgo de deserción. Aunque el análisis no se limita al impacto psicosocial individual. Un maestro de Córdoba plantea este interés desde los impactos a nivel comunitario: *“Los actores armados vienen arrebatando a la comunidad*

su iniciativa de liderazgo, eran ellos los que tomaban las decisiones siempre y las comunidades se acostumbraron a eso. Procesos de este tipo ayudan a ese propósito”¹¹

Un caso particular es la IE Villanueva, cuya historia está marcada por el paramilitarismo. Esto provocó que algunas dinámicas de este actor armado fueran incorporadas en la cultura, y que, en palabras de un maestro, ante la ausencia del Estado, tuviese aceptación e incluso que se demandara su intervención para resolver problemas cotidianos: *“Aunque ha habido cambios, en algunas personas sobre todo las mayores, pervive una cierta gratitud y reconocimiento a los Castaño por las acciones”* ¹². Las razones para involucrarse en este como en otros procesos ha sido transformar esta situación, y por ello, tras varios procesos adelantados, acompañados por Educapaz y otras organizaciones, el equipo de maestros/as se sitúa más en un horizonte de construcción de paz.

Otras motivaciones de participar en el proyecto hacen referencia a los efectos de la pandemia en estudiantes: *“Volvieron con dificultades de convivencia y comportamentales, y esto nos impulsó a buscar estrategias para esta situación que fue inesperada(...)”. “No sabían nada, sentimos que todo lo que habíamos enseñado atrás se había esfumado”; “después de la pandemia los estudiantes llegaban a la escuela muy tristes (...) convivir todo el tiempo en sus casas, vieron violencia intrafamiliar, consumo, en las familias”¹³.*

También se justifica dicha participación por: 1) interés personal o trayectoria de formación en temas relacionados de maestros y coordinadores; 2) interés por adquirir herramientas para abordar problemáticas escolares; 3) búsqueda de estrategias que generen mayor acercamiento y confianza en los/as estudiantes. En este punto coinciden también los/as estudiantes entrevistados.

Sobre este grupo en particular, los estudiantes consideran que las motivaciones para participar tienen que ver con problemáticas del entorno escolar como bullying o acoso escolar, discriminación racial y de género, agresiones verbales y físicas entre estudiantes, casos de intento de suicidio y autolesiones, y dinámicas de violencia desde las familias que se extienden a las IE. Así también un liderazgo personal en actividades de la escuela, que conllevó a que fueran invitados por algún maestro. En estos casos, los impactos de participar en el proyecto se valoran por parte de los docentes como muy positivos. Los estudiantes por su parte, manifiestan en los testimonios una apropiación de los temas e incorporación de los términos en su discurso.

Con respecto al desarrollo de actividades previas relacionadas con las temáticas del proyecto, las/os maestras/os aseguran que en 10 IE (76%) se habían desarrollado antes del proyecto o paralelo a este, otras iniciativas relacionadas con construcción de paz, mientras que en 3 (23%) no se habían llevado a cabo este tipo de iniciativas. En las IE que se han desarrollado experiencias

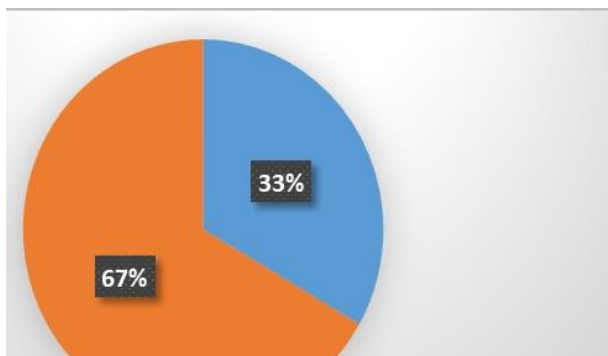
¹¹ Entrevista grupal con maestros/as

¹² Entrevista grupal con maestros/as

¹³ Entrevista grupal con maestros/as

significativas, estas han involucrado el uso de metodologías artísticas, audiovisuales, literarias, museográficas, TIC y recorridos territoriales.

Gráfica 5. Número de docentes que afirman que antes del proyecto Justa - mente se desarrollaban acciones relacionadas con sus temáticas principales.



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta realizada en agosto de 2022

En cambio, los estudiantes manifestaron no haber participado en proyectos así anteriormente, para algunos de ellos por miedo a tocar estos temas. Reconocen algunas actividades de atención psicosocial en algún momento, pero insuficiente. En una de las escuelas de Urabá antioqueño, dice un estudiante entrevistado que posterior a la firma del Acuerdo, se realizó una actividad de perdón por parte de excombatientes y un proyecto de promotores de convivencia por la paz (no recuerda qué organización o colectivo fue), pero no incluyó a toda la comunidad educativa.

Sin embargo, en algunas IE existían previamente escenarios propicios para el desarrollo de actividades relacionadas con paz, derechos humanos, o resolución de conflictos: 11 IE tenían conformados grupos juveniles, artísticos de participación o investigación, y las 4 Instituciones educativas restantes aún no contaban con la conformación de estos colectivos.

La escuela de familias que será un escenario importante para el desarrollo del proyecto Justamente, estaba conformada en 12 de las 15 IE antes de iniciar el proyecto, aunque en la entrevista con maestras/os, solo en una IE se plantea que la participación de las familias –especialmente madres- es activa. Dentro de las explicaciones a esta baja participación se encuentran las ocupaciones laborales y el desinterés en acompañar los procesos de formación de la escuela¹⁴.

4. Hallazgos para el Componente I. Estrategia piloto de acompañamiento pedagógico profundo

Acompañar la vida de las niñas, niños, jóvenes, docentes y familias en los contextos educativos es una gran tarea del día a día, pues es el tejido de relaciones cotidianas el que permite el aporte a la construcción de paz. (Educapaz, 2021, p. 27)

¹⁴ Entrevista grupal con maestras/os

Estas palabras revelan en buena parte el horizonte de sentido otorgado desde el proyecto al acompañamiento pedagógico profundo. La construcción de un *tejido de relaciones cotidianas* como fundamento para la paz se moviliza, de acuerdo con Educapaz (2021), a través del desarrollo de acciones que esperan fortalecer competencias y capacidades CRESE (educación ciudadana, para la reconciliación y socioemocional)¹⁵ en tres ámbitos: el del sujeto, orientado a la construcción de subjetividades; el interpersonal, a favorecer los lazos intersubjetivos con los núcleos sociales cercanos; y el social, que tiene que ver con los lazos sociales amplios.

De acuerdo con la tabla N° 2 en la que se describen los aspectos a evaluar y los indicadores que orientan la evaluación, se definieron 9 indicadores para este componente. A propósito, los hallazgos para la línea de base se caracterizan por hacer visible la existencia de procesos pedagógicos incipientes relacionados con el objetivo del proyecto, el interés y disposición por participar de maestras/os y comunidades educativas, relacionado con la necesidad de transformar el predominio de acciones punitivas para la resolución de conflictos y de poner en marcha prácticas pedagógicas capaces de sostener su arraigo y apropiación en el tiempo.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada uno de los indicadores, partiendo de una afirmación que recoge el hallazgo general, y luego, la información que sirve de argumento para sustentarlo.

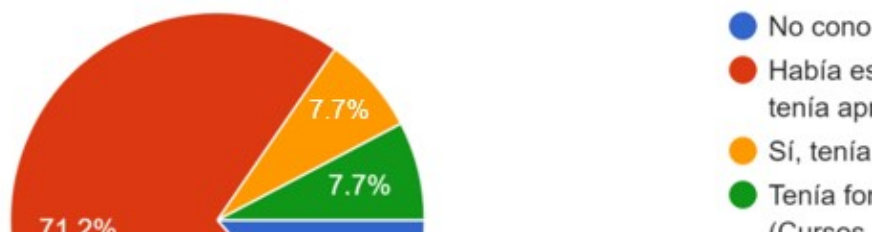
- I. **Apropiación del marco conceptual de Justicia Restaurativa y Justicia Transicional:** *Los conocimientos previos de las/os participantes del equipo dinamizador eran prácticamente nulos, y carecían de un marco completo y consistente que les permitiera involucrar la reflexión en distintas dimensiones de su vida.*

La encuesta realizada¹⁶, cuyos datos específicos de respuesta se encuentran en la página 7 de este documento, y que se focalizó en equipos dinamizadores, arroja que la mayoría de las/os profesores habían escuchado los términos Justicia Restaurativa y Justicia Transicional, pero no tenían apropiación de los mismos. Esto coincide con las respuestas en las entrevistas.

Gráfica 6. Conocimiento previo de la justicia restaurativa y la justicia transicional

¹⁵ De acuerdo con el equipo técnico del proyecto el proyecto *Justa-mente* incorpora los seis ejes de competencias y capacidades CRESE que busca fortalecer a través de sus acciones: reconciliación, participación, convivencia pacífica, cuidado de la vida, reconocimiento de la dignidad y promoción de los derechos humanos e identidad y valoración de las diferencias.

¹⁶ El total de respuesta a la encuesta fueron 52, así: 23 hombres y 29 mujeres de 12 IE: 26 son de IE de Urabá, lo que corresponde al 20.8%, teniendo en cuenta que, en los equipos dinamizadores participan 125 personas en total, y 26 son de IE de Córdoba (22.4%), teniendo en cuenta que, en los equipos dinamizadores participan 116 personas en total. 6 son directivos, 23 son maestros(as) de equipos dinamizadores y 22 maestros de aulas focalizadas.

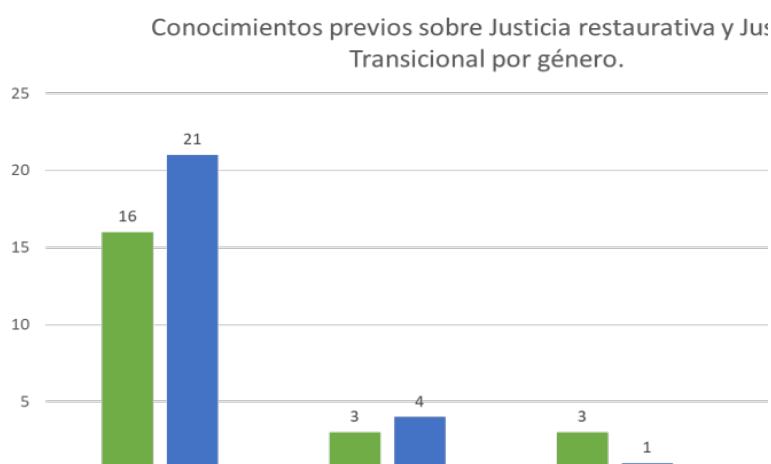


Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta realizada en agosto de 2022

Por su parte, aquellos que sí tenían conocimiento y/o formación fueron un 14%, entre estos los participantes en los diplomados que lidera Educapaz, los sindicatos del magisterio, experiencias laborales en otros escenarios educativos, y capacitaciones. En cambio, sobre los temas de derechos humanos (40%), derecho a la educación (59%) y gestión pacífica de conflictos (43%), sí tenían conocimientos previos y formación en un porcentaje más significativo. Así mismo, con relación a los conocimientos previos en torno al Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, SIVJRNR, se tenían algunas nociones previas. Sin embargo, algunos docentes reconocieron en entrevista, que antes de participar en el proyecto su postura frente al Sistema Integral era de cierto rechazo, debido a la desinformación que circula en los medios masivos de comunicación. Esta situación en particular, fue una oportunidad para que los gestores precisaran definiciones, resolvieran dudas e invitaran a conocer mejor las instituciones creadas con la implementación de los acuerdos.

Al observar estas nociones incipientes desde la variable de género nos muestra un mayor porcentaje en mujeres que en hombres, lo cual puede responder a 1) un mayor interés por parte de las docentes en informarse, o 2) una mayor participación de mujeres en el proyecto. Sobre la relación de estas nociones con la perspectiva de género, no es posible ofrecer análisis adicionales, dado que el género no fue una categoría específica de indagación; sin embargo, queda abierta una ventana para posteriores interrogantes en las fases subsiguientes del proyecto. No obstante, es importante tener en cuenta que esta encuesta faltó ser diligenciada por dos de las instituciones educativas vinculadas al proceso.

Gráfica 7. Conocimientos previos de la justicia transicional y restaurativa por género



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta realizada en agosto de 2022

Los estudiantes por su parte, responden que no tenían conocimiento previo de estos conceptos, ni habían escuchado nada relacionado con la JR y JT, en cambio sí tenían algunas nociones generales en lo relacionado con la resolución pacífica de conflictos, que tenían que ver con el no uso de armas, o el dialogo en el que se acuerda el bienestar de todos independiente de quien fuera. También manifiestan haber participado antes del proyecto en actividades como talleres, clases, otros, para trabajar alrededor de la construcción de la paz.

II. Capacidad para llevar a la práctica los referentes de la justicia transicional y la justicia restaurativa: *Los integrantes del equipo dinamizador no contaban con un marco de referencia lo suficientemente sólido para involucrar elementos del marco conceptual en la comprensión de dimensiones y situaciones de su vida.*

Dado que los conocimientos previos de las/los integrantes del equipo dinamizador eran generales, la capacidad de uso e incorporación del marco conceptual en la comprensión de situaciones y vivencias tanto escolares como en otros ámbitos, también era limitada. Este indicador guarda una directa relación con el anterior, toda vez que, a medida que se han ido desarrollando los espacios de formación, se reconoce la adquisición de herramientas para llevar a la cotidianidad escolar, y la vida personal y familiar.

Lo anterior se identifica en narrativas de docentes y estudiantes que reconocen haber incorporado reflexiones, o adelantado acciones, como resultado del trabajo adelantado en los encuentros de formación. Por ejemplo, en el grupo de docentes de Córdoba, uno de ellos se refirió a actividades como el círculo restaurativo, que le permitió reflexiones en las que pudo reconocer que su lugar como agredido y como agresor y los efectos que ambas posiciones implican. Desde allí, se sintió habilitado para llevar de manera intencional, elementos del proyecto a su práctica, de cara a un posicionamiento que tiene sobre la escuela:

Estos procesos ayudan a que uno haga una reflexión muy interna y también esto lo

fortalezca para llevar al aula todo ese saneamiento, espiritual, subjetivo, de lo que le puede uno brindar al estudiante con acciones que se retribuyan para que ellos sean mejores seres humanos. Que la violencia física, el maltrato verbal, la discriminación y cosas que pasen en la casa, en la escuela se minimicen porque la escuela es constructora de paz¹⁷.

El maestro observa el mismo movimiento en sus estudiantes, cuando hace referencia al ejercicio de escribir cartas para pedir perdón o perdonar al ofensor, el cual dejó como resultado *“una mayor conciencia en los estudiantes de pedir disculpas a la otra persona. Eso no existía para ellos: de pedir disculpas, de pedir perdón, de forma espontánea, eso no existía¹⁸”*.

De ahí se desprende que, reconozcan como uno de los aspectos más positivos del proyecto Justamente y el acompañamiento de Educapaz, el aporte de herramientas para resolver problemas concretos:

Los maestros no estamos capacitados para resolver problemas y algunas veces en vez de resolverlos los complicamos más. (...) es verdad que nos ha servido, no tanto para la vida académica laboral sino sobre todo para la vida personal y familiar. Nos ha dado herramientas valiosas para resolver situaciones que en otros tiempos se nos hubiera complicado grandemente¹⁹.

Un aspecto que llama la atención en las entrevistas es que cuando se consultó a las/os maestras/os por el conocimiento previo que tenían de los conceptos de Justicia transicional y justicia restaurativa, algunos incluyeron asuntos de orden religioso como la práctica diaria de la oración como una acción de paz y restauración: *“A veces hacen hasta 5 oraciones al día”*, seguido a esto, aclara que en la IE no solo se promueve la religión católica, sino que *“le abren las puertas a todos los credos y a todas las capacitaciones que las iglesias quieran hacer”*.

Esta situación puede expresar una tensión, toda vez que, el concepto de justicia transicional con enfoque restaurativo se establece en el marco de un estado laico que promueve y garantiza el reconocimiento de la diversidad humana y la protección de los derechos humanos. No obstante, es un aspecto a profundizar en la evaluación, toda vez que podría dar cuenta de modos particulares de apropiación de marcos conceptuales.

Aquí también juegan un papel importante los imaginarios previos en torno a la justicia, contruidos a partir de experiencias personales, sistemas de creencias, dinámicas familiares y culturales, entre otros, pues desde allí se hace referencia a los impactos positivos del proyecto en sus vidas personales y en sus relaciones sociales. Expresiones como “yo antes hacía..., yo antes no entendía...” evidencian un antes y un después de su participación en el proyecto, por lo que es posible afirmar que la capacidad que se analiza en este indicador sí se ha desarrollado²⁰.

¹⁷ Entrevista grupal docentes de Córdoba.

¹⁸ Entrevista grupal docentes de Córdoba.

¹⁹ Entrevista grupal docentes de Córdoba.

²⁰ En los espacios de formación de equipos dinamizadores, estos imaginarios se expresaron mediante objetos como “correas, rejos, palos, como símbolo de castigo e implementación de la justicia punitiva”, especialmente en las intervenciones de estudiantes. Otros símbolos comunes fueron la biblia, como registro de la justicia divina; la balanza, desde una lectura de “qué tan balanceadas estén las responsabilidades para que nadie tenga más o menos de lo que merece o debe tener”. Algunas excepciones registradas en las actas de

Las/os estudiantes entrevistados afirman que el proyecto ha sido una forma de conocerse y acercarse a los problemas de los otros, como también desde las vivencias personales se encuentran expresiones de la comprensión de los conceptos sobre JR y JT para afrontar situaciones. Uno de los estudiantes relata sobre su ingreso al proyecto: *“Yo antes tenía problemas, no problemas que hubiera generado yo sino problemas que me generaban a mí. Por ejemplo, me creaban bullying o situaciones que se siente muy mal... Me incluí en esto para afrontar eso. Pero también porque me gusta el ámbito social, saber que cuando una persona es víctima de un error o un problema queda la marca, pero de alguna manera le va a hacer humano”*²¹.

III. Realización de prácticas pedagógicas que incorporan el enfoque restaurativo: *Los conocimientos generales de maestros de aulas focalizadas, sobre el enfoque restaurativo no eran suficientes para proponer una práctica pedagógica –con la complejidad que este concepto implica–.*

Solo en algunos casos y dependiendo más del área disciplinar, los maestros han involucrado elementos del marco conceptual de JT y JR en acciones propias de la vida escolar. Entre los ejemplos mencionados en las entrevistas se citan las áreas de educación física²², ciencias sociales y ética y religión, como aquellas que, en mayor medida, cuentan con una fundamentación que les permite abordar temáticas y/o desarrollar actividades relacionadas.

El grupo de estudiantes por su parte, resalta del área de ciencias sociales, el énfasis en el diálogo, la aproximación a la historia del conflicto armado en la región, los derechos humanos, el proceso de paz, entre otros.

IV. Apropiación de herramientas y creación de productos pedagógicos: *Las/os maestras/os no contaban previamente con herramientas que fomentaran el enfoque restaurativo, ni que posibilitaran el diseño de productos innovadores para sus prácticas pedagógicas.*

Tal como se menciona en el indicador anterior, el conocimiento previo de los maestros no era suficiente para implementar prácticas pedagógicas, ni el diseño de productos innovadores en estas. Sin embargo, en una IE se empezó a introducir términos como “sanciones pedagógicas” desde el año anterior (2021), como estrategia para modificar la intervención ante las faltas al manual de convivencia, de modo que no se centraran en el castigo y a partir de allí, ofrecer al estudiante una oportunidad de aprender algo. Este proceso se ha cualificado a medida que se desarrolla el proyecto, acompañado de discusiones en torno a lo que se entiende como sanción, la utilidad o no de la misma, y el impacto de nombrarla así en la generación de cambio. En dichas discusiones

estos espacios tienen que ver con discusiones en torno a la diversidad étnica, de género y la igualdad de derechos. Memorias de encuentros con equipos pedagógicos

²¹ Entrevista grupal con estudiantes

²² El maestro entrevistado cuenta con experiencia en el diseño de actividades deportivas en las que se cuestionan ciertas características dominantes de estas. Menciona el ejemplo del gol-gol” un juego de fútbol diseñado para restaurar: no hay árbitro, son los jugadores quienes ponen las normas, es mixto, entre otras cosas”. Este tipo de adecuaciones, señala el maestro, se puede extender a otras prácticas deportivas.

también se aborda la suficiencia de los términos para nombrar lo que sucede en una escuela, así como sus implicaciones morales: *“Hay situaciones que no pueden ni deben ser restauradas”*²³.

Uno de los principales obstáculos para aproximarse a los conceptos y de llevarlos a escenarios de aprendizaje, tiene que ver con el tiempo de los maestros, y la legitimidad de los temas abordados en una cultura escolar que ha priorizado los contenidos académicos y las pruebas de estado.

V. Compromiso para fomentar procesos de prácticas restaurativas escolares, manifestados en acciones concretas en el aula: *Los maestros manifestaron interés y compromiso con la incorporación del enfoque restaurativo en sus aulas, desde la fase preparatoria del proyecto Justamente.*

A excepción de una de las Instituciones Educativas seleccionadas para la implementación del proyecto Justamente que se retiró del proyecto, la recepción ha sido positiva en maestros/as y estudiantes, manifestado no solo en el desarrollo de las propuestas dirigidas a los equipos dinamizadores, sino también a las aulas focalizadas.

Esto se explica desde el grupo de maestros entrevistados, en primer lugar, por el proceso de formación adelantado por los gestores con los equipos dinamizadores, de quienes se resalta ser asertivos en sus intervenciones, ofrecer explicaciones claras y precisas en torno a los términos, y desarrollar actividades con un impacto en la sensibilización de los temas. Lo anterior ha posibilitado que quienes participan de este equipo se apropien progresivamente de los temas, ejerzan un liderazgo a nivel general: *“El equipo dinamizador ha sido clave en idear estrategias para mejorar la convivencia como el caso de la discriminación territorial en Villanueva”*²⁴, y con participantes de aulas focalizadas, que redunda en una buena disposición para adelantar allí los procesos respectivos²⁵. Una situación similar sucede con los estudiantes del equipo dinamizador.

En segundo lugar, como señala una maestra, quienes lideran un aula focalizada “han visto el cambio en los estudiantes, en su comportamiento”, lo que genera una disposición por desarrollar las actividades propuestas. Así mismo valora de manera positiva el proceso adelantado en las sesiones tanto por ella misma como por sus compañeros, manifestado en “hacen lo que les asignan desde la formación que hace Lorena”. Por su parte, observa que se ha “ganado la confianza de los estudiantes”.

Por último, el apoyo de los directivos docentes, especialmente de quienes tienen el rol de la rectoría, facilita el proceso y las actividades no necesariamente curriculares, que de allí se deriven.

VI. Existencia de prácticas no punitivas de resolución de conflictos: *Los mecanismos*

²³ Entrevista grupal con maestros/as.

²⁴ Entrevista grupal maestros/as

²⁵ En las aulas focalizadas se ponen en marcha dos secuencias didácticas. Una en grados de 6-8, relacionada con el enfoque restaurativo en la convivencia; y otra para grados de 9-10 que se centra en la reflexión sobre los daños del conflicto armado y la justicia transicional con enfoque restaurativo como respuesta.

usuales de resolver conflictos en las IE, entre estudiantes y en el sistema institucional, se fundamentaban principalmente en la justicia retributiva, y prácticas como la retaliación.

La apropiación que tienen hoy del marco conceptual del proyecto, les permite afirmar -a maestros y estudiantes del equipo dinamizador- que anteriormente prevalecía el enfoque punitivo en estas formas de gestionar los conflictos, aun cuando haya IE donde recientemente empezaron a reformular sus manuales de convivencia o sistemas de castigos y sanciones. Los métodos más comunes para gestionarlos se presentan en la siguiente tabla. Además, se mencionan con una menor recurrencia: la expulsión temporal o definitiva, la matrícula condicional y las sanciones pedagógicas. Estas últimas hacen referencia a que de la falta cometida, el estudiante aprenda algo con el fin de no volver a incurrir en ella²⁶.

Gráfica 8. Mecanismos priorizados para la resolución de conflictos antes del proyecto justa - mente



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta realizada en agosto de 2022

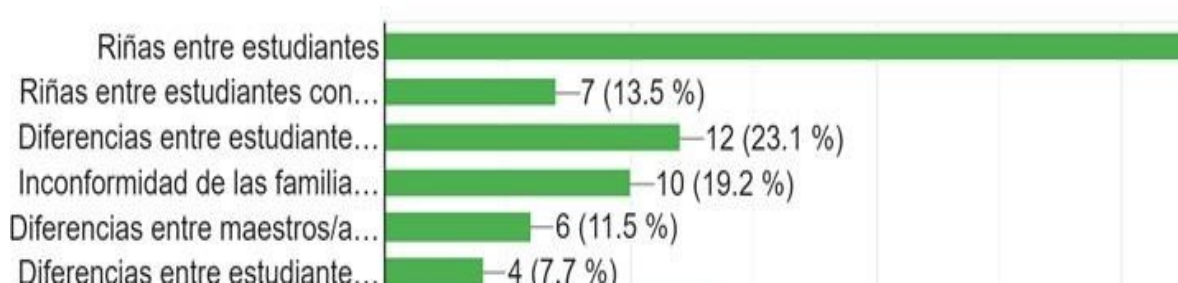
El grupo de estudiantes enfatiza en el diligenciamiento de la ficha de seguimiento del estudiante, independiente de la gravedad de la falta cometida, y la ausencia de espacios de diálogo que le permitieran al estudiante, explicar su acción. Una de ellas relata: *“Se tomaban medidas demasiado drásticas, como sanciones, se anulaban los exámenes que tuvieran, sin derecho a recuperación, por 8 o 15 días. Anotación en libro de disciplina y llamado al padre de familia. Y a veces se llegaba a comisaría de familia”*²⁷.

Los conflictos cotidianos más comunes en las IE se muestran en la tabla siguiente. En la opción otros conflictos, se hace referencia a peleas por chismes, tocamientos, agresión verbal, discriminación racial, territorial, evasiones de clase, bajo rendimiento académico y dificultades en la comunicación.

²⁶ Entrevista grupal maestros/as.

²⁷ Entrevista grupal con estudiantes

Gráfica 9. Conflictos cotidianos más frecuentes en la IE



Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta realizada en agosto de 2022

Tanto estudiantes como docentes sugieren que el proyecto, a pesar de su reciente implementación, ya ha instalado cambios tanto en las formas de resolución como en los conflictos en sí. Para el primer caso, afirman que se establecen diálogos entre las personas afectadas, se acude al orientador/a escolar para que realice seguimientos de los casos, y al comité de convivencia para la búsqueda de soluciones restaurativas.

Pero no en todos los casos la IE tiene mediación en la resolución de los conflictos y en estos *“prevalecía el ojo por ojo, y culturalmente muchos prejuicios, discriminación, etc.”*²⁸. La lectura de una *cultura de la retaliación* equiparable a una práctica de justicia, es compartida por estudiantes y maestros/as, que empezaba según ellos desde las familias alentando *“que si eran golpeados en el colegio, se defendieran respondiendo”*²⁹, legitimando con ello la intervención violenta en los conflictos. Por lo anterior, será importante profundizar en ello en la fase de evaluación, a fin de identificar si los cambios alcanzan a permeear prácticas extraescolares.

VII. Recepción (positiva o negativa) de mensajes relacionados con los hitos de paz por parte de las familias y otros integrantes de la comunidad: En una minoría de IE se realizaban actividades relacionadas con hitos de paz.

Previo al proyecto se venían desarrollando en muy pocas IE actividades relacionadas con los hitos de paz, especialmente la Semana por la paz y el Día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas. Al indagar por las razones de ello, teniendo en cuenta que ambas celebraciones han sido determinadas desde hace un buen tiempo, un maestro afirma que *“No se hacía por el temor. Una bandera blanca lo podía poner en peligro a uno”*.

Tanto maestras/os y estudiantes reconocen como actividades relacionadas, los actos culturales escolares en que hay bailes y eventos de integración, y fechas como el “día de la raza”, “día de la afrocolombianidad”. Una maestra de la región de Urabá cuya IE está en zona urbana incluyó, además de estos, las fechas religiosas como el “día de la virgen”, el “mes de la virgen”; y los días de la madre, el padre, el amor y la amistad, como fechas relacionadas con la paz, ya que se trabaja

²⁸ Entrevista grupal con maestros/as

²⁹ Entrevista grupal con estudiantes

la convivencia³⁰. Otras fechas resultan pretexto para trabajar en ciertos temas, como el día de la mujer en el que se ha abordado la violencia de género, y que a medida que se amplía la comprensión sobre JR y JT se reconoce una mayor interrelación entre problemas.

Solo en una IE se hizo referencia a que las celebraciones organizadas han involucrado a la comunidad, por desarrollarse en los alrededores de esta y en muy pocas ocasiones se ha contado con el apoyo financiero de las entidades. Para todos/as el evento de “La escuela abraza la verdad” ha sido significativo y desafiante. Una maestra define la singularidad de dicho evento así: “Sí, se hacían conmemoraciones antes. Pero esos eventos se hacían con los niños “buenos” “pilos” el pelao que todo profe quiere tener en su salón (...). Pero la escuela abraza la verdad sacó la ralea”. Con esto resaltaba de manera positiva que el evento convocó a estudiantes que no esperaba, y que, a partir de entonces, se destacaron y continuaron con un liderazgo importante en la IE. Al respecto, se profundizará en la fase de evaluación.

VIII. Participación de familias y otros integrantes de la comunidad en las actividades realizadas: *Anteriormente solo en una minoría de IE participaban las familias y demás integrantes de la comunidad en actividades relacionadas con hitos de paz.*

Sobre este aspecto, estudiantes y maestros/as afirman que las familias han tenido poca participación en las actividades relacionadas con hitos de paz, aunque sí participen en las escuelas de familias (aunque pese a su denominación, la mayor parte de la asistencia son las madres solteras). Describe un maestro: “Las familias son generalmente ausentes. Se entran mucho en sus quehaceres cotidianos, aun cuando presentan varias dificultades en las familias. Pero el acompañamiento debe fortalecerse”

IX. Número de actividades realizadas en la escuela relacionadas con hitos de la paz: *Anteriormente solo en la IE Agroecológica Nuevo Oriente de Tierra Alta en el departamento de Córdoba se desarrollaban actividades relacionadas con hitos de paz a nivel nacional; en otras no se habían desarrollado antes del proyecto.*

Como se ha descrito anteriormente, en pocas IE se desarrollaban actividades relacionadas con hitos de paz, y en la mayoría no se realizaban. No se cuenta con un dato numérico en esta indagación.

4. Hallazgos para el Componente II. Red de comunidades educativas a nivel nacional para propiciar diálogos sobre la relación entre la JEP y el sector educativo

De la misma manera en la que el componente de acompañamiento pedagógico profundo recoge buena parte de la trayectoria de Educapaz, el componente “Red de comunidades educativas a nivel nacional para propiciar diálogos sobre la relación entre la JEP y el sector educativo” recoge la

³⁰ Entrevista grupal con maestros/as

intención propia del ADN de Educapaz por promover la constitución de Comunidades de saber y práctica. Hay que decir que este interés se deriva de la intención de construir ciudadanías cimentadas desde el modelo CRESE marcado por la corresponsabilidad entre los distintos actores que inciden en el sistema educativo.

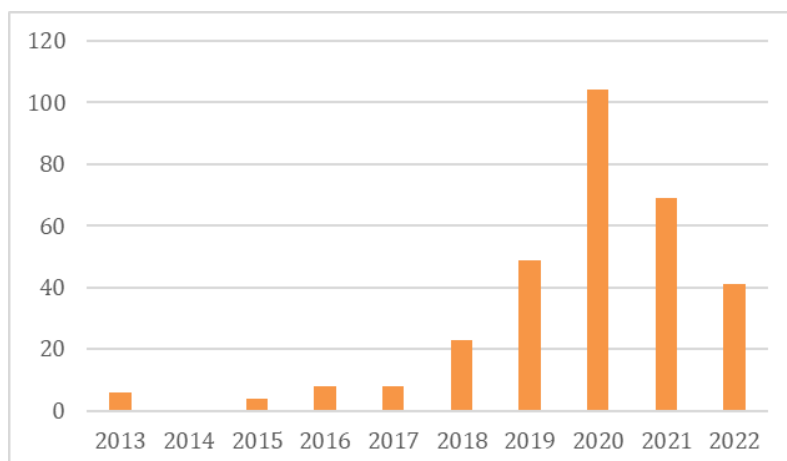
De acuerdo con Educapaz (2021), este trabajo tiene en la base el fortalecimiento de las siguientes capacidades y competencias: la primera, es el empoderamiento, orientada al reconocimiento crítico de las realidades del país, de manera que se ganen elementos para ejercer un rol activo mediado por relaciones horizontales; otra es la ética del cuidado, relacionada con la disposición y acción permanente para cuidar del otro y del entorno natural; otra es la participación orientada a la construcción colectiva de conocimiento, de soluciones y de reflexiones desde la búsqueda del bienestar común. Por último, también se promueve el reconocimiento, defensa y respeto de los derechos humanos. Sobre estas capacidades y competencias se funda la necesidad de crear tejido con otros y otras, desde el reconocimiento del saber que habita las experiencias de los diversos actores y las posibilidades de acción que se activa desde la reflexión colectiva; esta es la razón por la que el proyecto acoge desde el inicio la categoría de Comunidades de saber y práctica para referirse al trabajo colectivo que fomenta desde el Componente II.

De esta manera y de acuerdo con la entrevista realizada a la coordinadora general del proyecto, *se resaltan dos antecedentes relevantes a tener en cuenta como línea de base. El primero es el trabajo previo de Educapaz con maestros, maestras y otros actores interesados, y el segundo es la existencia de procesos nacionales relacionados con la educación para la paz*³¹. Es de anotar que, desde la definición de su estructura, las Comunidades de Saber y práctica que se promueven desde el proyecto no solo esperan albergar a maestros y maestras, sino a otros actores interesados; también es importante decir que los docentes invitados no se circunscriben a los territorios priorizados en el Componente I.

De otro lado, dado que una de las apuestas del proyecto es el diseño e implementación de una herramienta pedagógica enfocada en la apropiación del marco de la Justicia transicional, hay que reconocer que, si bien existe bibliografía nacional e internacional sobre la relación entre la justicia transicional y las políticas educativas antes del proyecto, no ocurre lo mismo con la existencia de herramientas capaces de orientar apuestas didácticas en el aula. Prueba de ello es la revisión bibliográfica ofrecida por el equipo de Educapaz que, a modo de estado del arte, sirvió de fuente de información, y a la vez, de punto de partida para la realización de la herramienta liderada por la JEP y que encara el trabajo de aula, alrededor de la justicia transicional con enfoque restaurativo. La pesquisa permitió enumerar 311 títulos relacionados con la justicia transicional y la justicia restaurativa en la educación producidos entre el 2013 y el primer semestre del 2022.

³¹ Entrevista a la coordinadora nacional del proyecto

Gráfica 10. Número de documentos sobre JR y JT afines con el trabajo en el sector educativo



Fuente. Documentos base del proyecto Justa – mente. Educapaz 2022.

Los datos de la gráfica 10 confirman el crecimiento progresivo de la producción documental entre los años 2018 y 2020, aunque también resulta significativa en el 2021 y 2022. Es claro que, el aumento coincide con el interés generado por el avance de las acciones de la Comisión de la Verdad y la JEP alrededor del álgido escenario debate alrededor del Acuerdo, en investigadores, organizaciones sociales, cooperación internacional, centros de investigación universitarios, entre otros actores. Ahora, cuando se analiza el énfasis temático, los datos son definitivos para afirmar la baja producción sobre justicia transicional (3%), en contraste con los documentos que abordan la justicia restaurativa (20%) y la memoria, verdad y conflicto armado (77%). Así lo indica la siguiente gráfica:

Gráfica 11. Énfasis temáticos de la producción documental revisada



Fuente. Documentos base del proyecto Justa – mente. Educapaz 2022.

Con este panorama, puede señalarse que los antecedentes mencionados son el punto de partida para la definición de indicadores que sirven de foco de observación en este informe y los cuales se desarrollan a continuación:

- I. **Eventos promovidos por redes educativas que vinculen asuntos de la Justicia Transicional y Justicia restaurativa.** *Si bien las instituciones educativas, los docentes y otras organizaciones promovían encuentros relacionados con educación para la paz en diferentes partes del país, se considera que pocos eventos se relacionaron directamente con la Justicia transicional con enfoque restaurativo.*

La información registrada permite determinar que el antecedente inmediato más relevante es la realización de tres procesos de orden nacional durante el 2021. El primero es el diplomado de *Pedagogías por la verdad y la no repetición* ofrecido por Educapaz a través de la Universidad Javeriana de Cali tanto en 2020; año en el que 81 docentes y directivos docentes fueron certificados; como en 2021 en el que se certificaron 33 docentes y directivos docentes. ; *el segundo son los seis espacios virtuales denominados “La escuela dialoga con la JEP” desarrollados desde el convenio marco entre Educapaz y la JEP en el 2021 y el tercero fue el IV Encuentro Nacional de Redes de Educación para la Paz* impulsado por Educapaz en 2021, que contó con la participación de la JEP y en cuyo marco el Movimiento Nacional de Educación para la Paz construyó **La declaración por la educación que queremos vivir** en la que trazan importantes líneas que incorporan la justicia transicional con enfoque restaurativo como componente innovador²⁵.

- II. **Participación de actores educativos de diversos territorios en las comunidades de aprendizaje que incorporan el enfoque restaurativo.** *Se reconoce la existencia de colectivos, redes y comunidades de maestros, maestras y otros actores educativos que promueven acciones de educación para la paz desde categorías diversas que no asumen como asunto protagónico la justicia transicional con enfoque restaurativo.*

En el país se pueden encontrar diversas redes y grupos de maestros que trabajan en pro de la educación para la paz; basta con mencionar la Red de Educadores por la paz, la Red de Educadores por la Memoria, la Red Paz Maestros, entre otras. Conocedor de este trabajo, el equipo técnico de Educapaz señala que *las reflexiones de estos grupos han girado, de manera general, en torno a categorías y focos de atención distintos [a la categoría de justicia] como pedagogías de la memoria, convivencia para la paz y recientemente, la apropiación del legado de la Comisión de la Verdad*³².

No obstante, se destaca el caso particular de las Secretarías de Educación de Bogotá y Medellín que marca un punto de partida en el trabajo con maestros y maestras en ejercicio con quienes ha puesto en marcha proyectos orientados a la implementación de la Justicia Escolar Restaurativa (JER) que cuenta con protocolos orientadores y con el desarrollo de prácticas y proyectos pedagógicos de orden institucional que garantizan su incorporación pedagógica en la vida escolar. Ejemplo de ello son las 120 experiencias seleccionadas por la Secretaría de Educación de Bogotá en el 2022 para recibir recursos que aseguraran su puesta en marcha.³³

Otro antecedente relevante es la existencia, desde el 2020 de la Red de Escuelas Normales Superiores por la Paz. Esta Red tenía como antecedente la participación de seis Escuelas Normales Superiores (ENS) del Caribe en el proyecto “Escuelas de Palabra” en 2019 impulsado por Educapaz en apoyo a la Comisión de la Verdad. Una vez conformada la Red en 2020, se inició un proceso de deconstrucción curricular para fortalecer la educación para la paz. Posteriormente, varias las directivas y docentes de la Red luego participaron en el diplomado “Pedagogías por la Verdad y la No Repetición” en 2021, en el cual afianzar sus conocimientos y capacidades con relación con la justicia transicional y el proceso educativo, pedagogías por la memoria y la verdad del conflicto armado, y prácticas restaurativas escolares. Teniendo en cuenta los avances de esta Red y las prioridades identificadas por las escuelas participantes, en la fase de diseño del proyecto *Justa – mente* se decide acompañarlas, específicamente en la resignificación de sus manuales de convivencia desde el enfoque restaurativo, trayecto que se beneficiaría de los aprendizajes recogidos en las acciones mencionadas.

De ahí que, con el fin de ampliar la dinámica establecida por Educapaz, se concretan cuatro asuntos clave para promover la conformación de las Comunidades de Aprendizaje y Práctica:

- **Reflexión sobre el conflicto armado y la justicia transicional en el aula.** coordinadores académicos y docentes de bachillerato interesados en apropiarse y adaptar una herramienta construida por la JEP y Educapaz para reflexionar sobre el conflicto armado y la justicia transicional en el aula.
- **Justicia Escolar restaurativa.** Comunidad de aprendizaje y práctica de orientadores, directivos y docentes interesados en promover las prácticas restaurativas como apuesta de convivencia escolar

³² Entrevista a la coordinadora nacional del proyecto

³³ En este link se encuentra información con respecto a la convocatoria y selección de las 120 experiencias de maestros seleccionadas por la SED Bogotá en el primer semestre del 2022 <https://www.redacademica.edu.co/abierta-la-convocatoria-para-postular-experiencias-pedagogicas-en-justicia-escolar-restaurativa>

- **Red de Escuelas Normales por la Paz:** resignificación de manuales de convivencia desde el enfoque restaurativo
- **Viviendo la justicia transicional, las prácticas restaurativas y la construcción de paz con niñas y niños:** Se enfoca en el trabajo con maestros y maestras interesados en facilitar y acompañar diálogos con niños y niñas sobre justicia transicional y construcción de paz³⁴.

Es preciso añadir que los reportes de inscripción para este momento indican un interés relevante por parte de docentes y directivos docentes en cada una de las líneas temáticas ofrecidas para la conformación de Comunidades de práctica y aprendizaje. La siguiente tabla ilustra datos registrados en informe presentado el 30 de junio del 2022 por Educapaz:

Tabla 4. Número total de inscritos a las Comunidades de aprendizaje y práctica. junio de 2022

Rol	Docente	Directivo docente	Docente orientador	Docente en formación	Otro	Total
CAP³⁵						
Justicia Escolar Restaurativa	161	62	84	1	14	322
Reflexión sobre el conflicto armado y la justicia transicional en el aula.	117	15	7	0	5	144
Viviendo la justicia transicional, las prácticas restaurativas y la construcción de paz con niñas y niños	143	28	23	2	8	204
Total por rol	421	105	114	3	27	640

Fuente: elaboración propia con base en el informe reportado por Educapaz en 30 de junio de 2022

La tabla ilustra con claridad que la mayoría de inscritos son docentes de aula. Al respecto, otros datos del informe destacan que los inscritos en las comunidades “Justicia Escolar Restaurativa” y “reflexión sobre el conflicto armado y la justicia transicional en el aula”, se desempeñan en su mayoría en básica secundaria y media y, para el caso de “Viviendo la justicia transicional, las prácticas restaurativas y la construcción de paz con niñas y niños”, los docentes pertenecen a la básica primaria. Llama también la atención, que las inscripciones alcanzaron un amplio espectro territorial, siendo Bogotá, Boyacá y Cundinamarca, los departamentos cuyos maestros y maestras se presentaron en mayor número a la convocatoria.

³⁴ Información tomada del informe de caracterización de Comunidades de Aprendizaje reportado por Educapaz el 30 de junio de 2022.

³⁵ Comunidad de aprendizaje y práctica

5. Hallazgos en el Componente III. Estrategia de incidencia en política pública a nivel nacional y territorial

Desde este componente se destaca la necesidad de promover mecanismos de articulación e incidencia en política que aseguren la incorporación de la justicia transicional con enfoque restaurativo en el sistema educativo. Esta labor empieza por afirmar que no se trata solamente de poner en escena contenidos o conceptos específicos, sino de fomentar, desde la formulación de lineamientos de política pública, una serie de reflexiones y acciones específicas que requieren recursos humanos y financieros para materializarse. Concretar este propósito fue una de las principales razones que motivaron la alianza entre Educapaz y la JEP.

Desde allí que los siguientes son los indicadores definidos:

- I. Participación de las secretarías de educación y otros aliados en la creación de estrategias favorables de escalamiento del programa.** *Se reconoce como antecedente inmediato la existencia de procesos de política pública para impulsar la implementación y el desarrollo pedagógico alrededor de la Justicia Escolar Restaurativa solamente en las Secretarías de Educación de Bogotá y Medellín y en el Ministerio de Educación. La ampliación de la participación de otras secretarías amplificaría los aprendizajes capitalizados por estas secretarías y los que se deriven del proyecto.*

Como se mencionó en líneas anteriores, las Secretarías de Educación de Bogotá y Medellín registran procesos de implementación de políticas educativas orientadas a la incorporación de la Justicia Escolar Restaurativa como vía para la resolución de conflictos en la escuela, lo que en efecto, es un avance significativo, aunque no necesariamente implica una aproximación concreta con la educación para la justicia transicional; es decir, es sin duda, una ventana de oportunidad para abrir un camino sistemático en este sentido. Para el caso del Distrito Capital, por ejemplo, esta intención se concreta en la Resolución 012 de junio del 2022 “Implementación del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Construcción de Escuelas como Territorios de Paz en Bogotá D.C” a los fondos de servicios educativos e instituciones educativas en administración del servicio educativo para el desarrollo de experiencias en Justicia Escolar Restaurativa - JER, seleccionadas mediante la Resolución 005 de 2022” , lo que marca una “relación natural” entre el proyecto *Justa – Mente* y esta orientación de política, que desde tiempo atrás, era una de las razones de relacionamiento entre Educapaz y esa Secretaría.

De otro lado, relaciones preexistentes de Educapaz con la Secretaría de Educación de Córdoba desde el área de incidencia, particularmente dirigidas a desarrollar pedagógicamente acciones para

las zonas con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial, PDET, y la educación rural, sirvieron de plataforma involucrar en la agenda de relacionamiento los asuntos clave del proyecto. Esta es una de las razones por la que las acciones del componente I se llevan a cabo en esta región. También se había cultivado una relación específica con la Secretaría de Boyacá, que se destacó por su participación en el proyecto de *Escuelas de Palabra* en la región Centro Andina liderado por Educapaz entre mediados de 2020 y mediados del 2022.

Otras secretarías se habían vinculado a la programación de webinars sobre diversos aspectos de educación para la paz que viene ofreciendo Educapaz desde 2020 y se habían dispuesto a conocer y usar las herramientas contenidas en la plataforma PazAtuldea. El conocimiento y participación eventual en las acciones propuestas por Educapaz, sirvió de punto de partida para realizar la convocatoria formal a conformar la mesa y por ende para ampliar la participación en la mesa de incidencia.

A nivel nacional, se destacan los siguientes antecedentes. Por un lado, Educapaz viene construyendo hace varios años una relación con el equipo de programas transversales y formación para la ciudadanía del Ministerio de Educación. De manera reciente, el programa fue parte de un grupo de aliados que apoyó al MEN en una sistematización virtual realizada entre 2020 y 2021 de lecciones aprendidas de educación para la paz impulsadas desde la escuela, las organizaciones sociales, y la educación superior, cuyas conclusiones preliminares se presentaron en el escenario virtual del IV Encuentro Nacional de Redes impulsado por Educapaz en octubre de 2021. Durante todo el proceso, una de las recomendaciones de Educapaz fue tejer vínculos mucho más explícitos y robustos entre la política pública de educación para la paz y el proceso de justicia transicional que está atravesando Colombia.

Por otro lado, en el marco de su convenio con la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, Educapaz aportó entre 2019 y 2021 a posicionar varios elementos que se consideran antecedentes importantes para el proyecto “Justa-Mente”: la necesidad de visibilizar a la escuela como sujeto colectivo en el marco del conflicto armado y la construcción de la paz en los hallazgos del Informe Final, la importancia de fortalecer comunidades de aprendizaje y práctica relacionadas con las pedagogías por la memoria, la verdad y la no repetición, y la relación entre una apuesta por la ética restaurativa en el mundo escolar y la búsqueda de la reconciliación en el país, entre otras.

II. Mayor comprensión e interés en la justicia transicional y restaurativa en la agenda de la educación para la paz a nivel local y regional. *Se reconoce un camino de política nacional en construir una agenda de paz para la educación. Existen experiencias de política local orientadas a la justicia restaurativa, aunque no de justicia transicional. Las acciones hacia el cumplimiento del acuerdo es un escenario para amplificar el interés y materializarlo en acciones concretas.*

Es posible reconocer un camino recorrido en país por promover la construcción de paz desde la educación. La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación promulga la enseñanza de la historia, la constitución política y la democracia como parte de las áreas obligatorias; y define la enseñanza

para la justicia y la paz como un proyecto transversal. Se cuentan también, para años posteriores, otros instrumentos orientadores para la enseñanza y el aprendizaje, como los Lineamientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales (2002), los Estándares básicos de competencias científicas (2004), en los que es posible encontrar disposiciones que demarcan conocimientos y habilidades esperadas en relación con la construcción de culturas de paz, en los y las estudiantes de acuerdo el grado que cursan. El 2015, marca un momento significativo con la sanción del decreto 1038 que otorga el carácter obligatorio a la cátedra de Paz, cuyo objetivo es *fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre la cultura de paz, educación para la paz y el desarrollo sostenible*³⁶. En concordancia con este marco de política, la Ley 1448 de 2011, Ley de Víctimas, exige al Ministerio de Educación Nacional, *fomentar, desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y repositivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos*³⁷. También hay que contar como antecedente importante la formulación de la Ley 1874 de 2017, que legisla la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia en las Instituciones educativas, y exige, entre otras disposiciones, *la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país*.³⁸

Este ágil recuento indica el amplio desarrollo de la política educativa que se consolida como una oportunidad para avanzar en la comprensión de la justicia restaurativa y transicional en el país, toda vez que, a pesar de su existencia, son incipientes los avances en materia de prácticas restaurativas en las instituciones educativas (tal como se demostró en los indicadores del primer componente), así como también lo es el tratamiento de asuntos relativos al reconocimiento del proceso de transición que avanza en el país.

En consecuencia es posible admitir como un avance, la consolidación del convenio entre Educapaz y la JEP, en la medida en que permitió proyectar una agenda conjunta con las secretarías de educación y el MEN con el fin de promover el intercambio y constituir una *mesa de incidencia* para que, de cara a coyunturas nacionales como el avance incipiente de los compromisos del acuerdo de Paz firmado en la Habana, y el inicio del nuevo gobierno, amplificara la capacidad de incidir en la vinculación de secretarías de educación para que incorporen en sus desarrollos de política la reflexión pedagógica sobre la justicia transicional con enfoque restaurativo.

³⁶ Decreto 1038. Consultado en el sitio web de la Función Pública. Octubre 2022. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

³⁷ Ley 1448 de 2011. Consultada en el sitio web de la Unidad de Víctimas. Octubre 2022: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ley-1448-de-2011/13653>

³⁸ Ley 1874 de 2017- Consultado en el sitio Web <https://www.socialhizo.com/educacion/legislacion/ley-1874-de-2017-la-ensenanza-obligatoria-de-la-historia-de-colombia>. Octubre de 2022.

Sin duda, la pregunta medular que hay de fondo en el relacionamiento con actores gubernamentales desde el convenio, (Secretarías de Educación y Ministerio de Educación Nacional) gira, de un lado, entorno al reconocimiento de la justicia transicional como asunto determinante en los currículos escolares, dadas sus implicaciones en la construcción de pensamiento crítico frente al proceso histórico del país; y de otro, en los proceso de enseñanza y aprendizaje que deben ponerse en marcha para amplificar los avances, aún incipientes encaminados a instalar prácticas restaurativas en todas las dimensiones de la cultura escolar, y en esta vía, en todas las dimensiones de la vida de la comunidad educativa.

6. Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo con los hallazgos en cada uno de los componentes y con el ánimo de ofrecer ruta de acción desde la línea de base se exponen las siguientes conclusiones y recomendaciones:

1. Los antecedentes de la alianza entre Educapaz y la JEP que sirven como punto de partida del proyecto Justa – mente, revisten de vital para el país, en la medida en que resaltan la importancia de la escuela como pieza clave para asegurar la transición del país hacia una paz estable y duradera y aseguran la posibilidad de dar pasos firmes hacia este horizonte. A la potencia de esta alianza se suma el trabajo articulado con las secretarías de educación con reconocida trayectoria en los asuntos clave del proyecto que, potencialmente pueden garantizar la amplificación de los avances y aprendizajes del proyecto.

En este sentido, se recomienda establecer mecanismos para afianzar la alianza y vincular, paulatinamente a otras organizaciones territoriales y nacionales, de manera que puedan sumarse al propósito que dio origen al proyecto.

2. La coyuntura nacional, demarcada por algunos de los entrevistados por eventos relevantes como el lanzamiento de la del Informe de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición; la llegada de un gobierno progresista que admite su afinidad con poner en marcha las recomendaciones de la Comisión y continuar apoyando e, amplio y reconocido trabajo realizado por la Jurisdicción Especial para la Paz; es asumida como una oportunidad para avanzar en el dialogo nacional que requiere el reconocimiento de Colombia como un país en transición que requiere afrontar la justicia con mecanismos distintos que promuevan el derecho a la verdad, la reparación y la no repetición, contando para ello, con la escuela como uno de los motores que le aseguran un mayor impulso.
3. La elección de los territorios para la implementación de las acciones del Componente I, recubren una doble condición; de oportunidad y de dificultad. Por un lado, la llegada del proyecto es sin duda, una oportunidad para las comunidades educativas que encontraron en los objetivos del proyecto la posibilidad de encontrar una alternativa a la predominancia de prácticas punitivas para la resolución de conflictos. De otro lado, la persistencia del conflicto armado y de condiciones territoriales y de infraestructura que dificultan el acceso del equipo técnico para el desarrollo regular de las actividades planeadas para el Componente I.

En consecuencia, se recomienda construir formas de comunicación alternativas que permitan mantener el contacto con los equipos dinamizadores. También será necesario el uso de guías u otros mediadores que anticipen los temas y metodologías que se requiere implementar, de tal forma que el proceso se lleve a cabo con el menor número de tropiezos. Así mismo, será necesario establecer acuerdos con las comunidades y autoridades locales para garantizar las condiciones de seguridad del equipo técnico.

4. Se evidencia un acumulado de conocimientos y lecturas sobre la pertinencia del proyecto, en maestros que han desarrollado anteriormente otros proyectos con Educapaz³⁹. Esto puede influir no solo en procesos de mayor apropiación, sino en mayor operatividad del mismo, toda vez que se reconoce con plenitud la pertinencia de incorporar la justicia transicional con enfoque restaurativo como alternativa para innovar las prácticas pedagógicas desde la posibilidad que da el hecho de contar con insumos para nuevos desarrollos didácticos.

Se recomienda reconocer el bagaje pedagógico y didáctico de los maestros y maestras, capaz de potenciar las herramientas pedagógicas propias del proyecto. De la misma manera, será necesario alentar a los equipos dinamizadores y a los líderes de las aulas focalizadas a diseñar proyectos pedagógicos de orden institucional que promuevan la sostenibilidad de los aprendizajes que, sin duda, sembrará el proyecto a durante su ejecución. De manera particular, la evaluación debe tener en cuenta este criterio, especialmente para valorar los indicadores en aquellas que por primera vez participan de estas actividades

5. Sin duda el componente de redes y comunidades de saber y práctica es una oportunidad para expandir los aprendizajes del proyecto. Aunque se reconocen importantes antecedentes relacionados con la existencia de comunidades y colectivos de maestros y maestras dedicados a fortalecer la educación para la paz desde distintas categorías de abordaje, el tratamiento de asuntos relacionados con la justicia transicional con enfoque restaurativo, pueden favorecer la consolidación de un marco conceptual y metodológico de mayor pertinencia para acompañar la labor del sector educativo en el proceso de transición.

Sobre este particular se recomienda mantener la regularidad de los encuentros de las Comunidades de Aprendizaje en el periodo de ejecución del proyecto y realizar la documentación sistemática de los mismos, poniendo especial atención a preguntas, iniciativas de proyectos, “esbozos” de posibles soluciones a dificultades de orden conceptual y metodológico, y en general a los elementos que puedan contener “semillas de innovación”.

³⁹ Sobre esto, solamente las siguientes I.E habían participado en proyectos previos de Educapaz: I.E Nuevo Oriente e IER Villanueva, de Tierralta y Valencia, ambos el primero en un proyecto de sistematización de experiencias significativas y ambos en “Escuelas de Palabra” con la Comisión de la Verdad. Así mismo, 1 maestro del equipo dinamizador Nuevo Oriente, 3 maestros del equipo dinamizador de Villanueva, y los rectores de SAMAC en Montelíbano y Trementino Arriba en San Carlos participaron en el Diplomado Pedagogías por la Verdad y la No Repetición.

Será necesario poner este mismo énfasis en la documentación de los encuentros entre redes y otros eventos de orden académico, cualquiera que sea su nivel territorial.

7. Referencias

- Agiamondo (2020). Análisis de contexto de conflicto armado y violencias en Colombia. Anexo al Manual de Seguridad de Agiamondo.
- Congreso de la República de Colombia (2017). Ley 1874 de 2017, Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones.
- Educapaz (2022) Compilación de registros bibliográficos relacionados con Justicia Restaurativa y Justicia Transicional. Documento sin publicar.
- Educapaz (2022) Informe semestral de ejecución del convenio específico JEP-EDUCAPAZ. Documento Sin publicar.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Ley 1448 de 2011, Ley de Víctimas. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*
- Presidencia de la República (2015) Decreto 1038. *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.*
- Secretaría de Educación del Distrito Capital (2022) Resolución 012 de junio del 2022 Implementación del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Construcción de Escuelas como Territorios de Paz en Bogotá D.C.