

Chapter 8 / Capítulo 8



The Surnames of Education
ISBN: 978-9915-9928-4-6
DOI: 10.62486/978-9915-9928-4-6.Ch08
Pages: 233-268

© 2026 The authors. This is an open access
book chapter distributed under the terms of
the Creative Commons Attribution (CC BY)
4.0 License.

Education for Peace and Coexistence: Memory, Care, Agency and Institutional Transformation

Educación para la paz y la convivencia: Memoria, cuidado, agencia y transformación institucional

Carlos Alberto Gómez Cano ¹  

¹ Universidad INCCA de Colombia. Bogotá, Colombia.

ABSTRACT

Peace education requires moving beyond approaches focused only on preventing violence and toward the transformation of relationships, institutions, and territorial conditions that may reproduce harm or exclusion. This chapter examines peace from an educational perspective that connects memory, care, rights, agency, and participation, with particular attention to the Colombian context. It analyzes distinctions between negative and positive peace, forms of direct, structural, and cultural violence, and the need to interpret conflict through capacities and power relations. Colombia's Peace Education initiative and school and territorial experiences support discussion of how general policies are translated into concrete practices, and why teacher preparation, curriculum, and institutional capacity are decisive. The chapter addresses memory and biography as pedagogical resources that require careful use to avoid exposure, revictimization, or simplification of sensitive experiences. It also develops the relationship among power, rights, and agency, arguing that participation should be effective rather than merely symbolic. As an integrating tool, the Victim-Centered Peace Education Model (MEPCV) is presented to organize questions, criteria, and educational design decisions without attributing unverified empirical effectiveness to the model. The final discussion considers implementation, evaluation, sustainability, and guarantees of non-repetition. Overall, the chapter proposes a form of peace education that develops the capacity to understand conflict, care for people, rebuild relationships, and transform institutional practices, recognizing that educational peace depends on both individual learning and collective conditions of justice, participation, and responsibility. The framework emphasizes that peace is not a fixed outcome but a sustained institutional practice that requires evidence, participation, care, and the capacity to revise decisions.

Keywords: peace education; coexistence; memory; agency; institutional transformation

RESUMEN

La educación para la paz requiere superar enfoques centrados únicamente en evitar la violencia y avanzar hacia la transformación de relaciones, instituciones y condiciones territoriales que pueden reproducir daño o exclusión. Este capítulo examina la paz desde una perspectiva educativa que articula memoria, cuidado, derechos, agencia y participación, con especial atención al contexto colombiano. Se analizan las diferencias entre paz negativa y paz positiva, las formas de violencia directa, estructural y cultural, y la necesidad de leer el conflicto mediante capacidades y relaciones de poder. La Cátedra de la Paz y las experiencias escolares y territoriales permiten discutir cómo políticas generales se traducen en prácticas concretas, y por qué la formación docente, el currículo y la capacidad institucional resultan decisivos. El capítulo aborda la memoria y la biografía como recursos pedagógicos que requieren cuidado para evitar exposición, revictimización o simplificación de experiencias sensibles. También desarrolla la relación entre poder, derechos y agencia, proponiendo que la participación sea efectiva y no meramente simbólica. Como herramienta de integración se presenta el Modelo de Educación para la Paz Centrada en las Víctimas (MEPCV), utilizado para organizar preguntas, criterios y decisiones de diseño educativo, sin atribuirle eficacia empírica no demostrada. La discusión final considera implementación, evaluación, sostenibilidad y garantías de no repetición. En conjunto, se propone una educación para la paz que forme capacidades para comprender conflictos, cuidar a las personas, reconstruir relaciones y transformar prácticas institucionales, reconociendo que la paz educativa depende tanto del aprendizaje individual como de condiciones colectivas de justicia y participación.

Palabras clave: educación para la paz; convivencia; memoria; agencia; transformación institucional

INTRODUCCIÓN

Educar para la paz cuando la violencia también forma parte de la experiencia social

Educar para la paz cuando el conflicto no es un tema distante

La paz se vuelve un problema educativo serio cuando deja de ser una consigna y empieza a preguntarse qué debe aprender una sociedad para no reproducir las condiciones que hicieron posible la violencia.

UNA PREGUNTA QUE CAMBIA SEGÚN QUIÉN APRENDE

La educación para la paz suele presentarse como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados a prevenir la violencia, transformar conflictos y fortalecer la convivencia. Esa formulación es necesaria, pero resulta insuficiente cuando el pasado violento no aparece únicamente como contenido curricular. En sociedades que han vivido guerras prolongadas, desplazamientos, desapariciones, confinamientos, despojos y múltiples formas de victimización, el aula puede reunir a personas que conocen el conflicto por un capítulo, a quienes lo recuerdan a través de su familia, a quienes lo vivieron en su territorio y a quienes prefieren no hablar de ello. La misma actividad pedagógica adquiere entonces significados diferentes según la posición biográfica desde la cual se participa.

Esta heterogeneidad modifica la pregunta educativa. Ya no basta con definir qué temas deben enseñarse sobre paz, derechos o memoria. Se requiere establecer bajo qué condiciones pueden estudiarse experiencias violentas sin convertir el aprendizaje en exposición autobiográfica, cómo trabajar testimonios sin confundir pluralidad con relativismo, qué lugar ocupa el silencio, de qué manera se conectan memoria y derechos y cómo puede la educación ampliar la capacidad de participación sin prometer una reparación que corresponde a instituciones y políticas públicas. El problema deja de ser únicamente curricular y pasa a ser ético, relacional, institucional y territorial.

La UNESCO (2025a) ha señalado que enseñar pasados violentos exige enfoques adaptados, apoyo a los educadores y capacidad para manejar historias traumáticas, emociones y narrativas sensibles. La revisión de Arystanbek et al. (2026) refuerza esa orientación al mostrar que la paz positiva en la escuela se materializa como práctica situada, relacional y atravesada por la agencia de docentes y estudiantes. La literatura reciente converge así en una idea: la educación para la paz no produce efectos por el solo hecho de utilizar esa etiqueta. Su calidad depende de qué contenidos selecciona, cómo se relacionan las personas, qué condiciones institucionales la sostienen y qué capacidad ofrece para comprender y actuar.

Este capítulo adopta esa premisa y propone avanzar desde una educación que habla sobre la paz hacia una educación que construye capacidades para sostenerla. Esa transición implica reconocer que el conflicto no desaparece de una sociedad democrática y que una convivencia madura no se mide por ausencia de desacuerdo. La tarea educativa consiste en aprender a distinguir conflicto de violencia, posiciones de intereses, pluralidad de falsedad, memoria de imposición testimonial, cuidado de sobreprotección y reconciliación institucional de perdón obligatorio. Cada una de esas distinciones evita que una idea valiosa se vuelva una simplificación pedagógica.

DEL CAMPO INTERNACIONAL A LA EXPERIENCIA COLOMBIANA

El desarrollo contemporáneo de la educación para la paz se nutre de tradiciones distintas. Galtung (1969, 1996) permitió comprender que la paz no puede reducirse a la ausencia de violencia directa y que las estructuras y culturas también producen daño. Lederach (1997) desplazó la atención hacia relaciones, procesos y capacidades locales necesarias para transformar conflictos prolongados. Freire (1970) insistió en que la educación no es neutral respecto de la forma en que las personas nombran y comprenden su mundo. Los trabajos reunidos por Salomon y Nevo (2002), Bajaj (2008) y Harris y Morrison (2013) muestran, además, que el campo no dispone de una única metodología ni de un consenso simple sobre sus fines.

La experiencia colombiana agrega una densidad particular. La Ley 1732 de 2014 estableció la Cátedra de la Paz y el Decreto 1038 de 2015 la vinculó con territorio, cultura, contexto económico y social, memoria histórica y reconstrucción del tejido social. Esa formulación es significativa porque evita reducir la paz a reglas de comportamiento. El marco normativo reconoce que la convivencia depende de comprender contextos, derechos, historias y relaciones colectivas. Las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (2016) trasladaron parte de esa arquitectura al currículo y

propusieron desempeños y secuencias susceptibles de adaptación institucional.

El campo colombiano, sin embargo, muestra una distancia entre reconocimiento normativo y capacidad efectiva. Redondo-Insignares y De la Rosa Yacomelo (2026), al revisar investigaciones escolares publicadas entre 2014 y 2024, encontraron una producción creciente pero heterogénea, concentrada en determinados contextos y enfoques. Estudios como los de Morales y Gebre (2021), Gordillo (2021) y Ramírez et al. (2024) muestran que la implementación depende de la interpretación docente, del acompañamiento, de las competencias para transformar conflictos y de las condiciones organizacionales. Una norma puede abrir un espacio; no puede por sí sola producir una cultura de paz.

El trabajo del Centro Nacional de Memoria Histórica amplía todavía más el problema. Sus herramientas y experiencias pedagógicas han mostrado que la memoria puede trabajarse mediante fuentes, narrativas, arte, cartografías, lugares, archivos y procesos comunitarios. Al mismo tiempo, su trayectoria obliga a considerar pluralidad de voces, acción sin daño, enfoques diferenciales y pertinencia territorial. La memoria deja así de ser una unidad didáctica cerrada y se convierte en una práctica social donde se disputa el sentido del pasado y su relación con el presente.

LA TESIS DEL CAPÍTULO

La tesis central sostiene que una educación para la paz adecuada a sociedades atravesadas por violencias prolongadas necesita articular seis capacidades: reconocer el daño y la dignidad de quienes lo vivieron; cuidar las condiciones pedagógicas en las que se trabaja con contenidos sensibles; recordar de manera voluntaria, plural y rigurosa; comprender los procesos históricos, estructurales e institucionales que produjeron la violencia; recuperar agencia para interpretar, decidir, participar y usar derechos; y proyectar futuros posibles sin exigir olvidar el pasado. Estas capacidades forman el Modelo de Educación para la Paz Centrada en las Víctimas (MEPCV).

La palabra “centrada” no indica que toda educación para la paz deba dirigirse exclusivamente a personas reconocidas jurídicamente como víctimas. Señala una prueba ética y pedagógica: una propuesta de paz debería ser capaz de funcionar sin instrumentalizar a quienes han vivido el daño. El modelo pregunta qué ocurre cuando el contenido que se enseña puede formar parte de la biografía del participante. Esa pregunta vuelve visibles decisiones que suelen permanecer implícitas: si existe posibilidad de no narrar, si se anticipan materiales sensibles, si la institución dispone de rutas de protección, si el aprendizaje conecta con derechos y si la actividad produce opciones reales de participación.

El modelo tampoco supone que toda persona afectada necesite el mismo tipo de apoyo ni que la experiencia de victimización constituya una identidad total. La literatura sobre enfoques informados por trauma exige prudencia. Watson y Astor (2025) muestran que el interés por respuestas escolares integrales ha crecido más rápido que la evidencia disponible y advierten la necesidad de diferenciar principios plausibles de afirmaciones causalmente demostradas. Berger et al. (2026) identifican una diversidad amplia de intervenciones con estudiantes expuestos a guerra, desde programas psicológicos hasta artes, narrativas, apoyo psicosocial y enfoques culturalmente situados. Esa diversidad desaconseja convertir cualquier técnica en receta universal.

El capítulo, por tanto, no propone un manual terapéutico ni una secuencia rígida de seis pasos. Ofrece una arquitectura para pensar el diseño, la implementación y la evaluación. Su aporte consiste en conectar tradiciones que suelen aparecer separadas: paz positiva, memoria histórica, cuidado, derechos, agencia y territorio. Cada acápite profundiza una relación específica y prepara la formulación operativa del modelo.

Idea guía: una educación para la paz es más rigurosa cuando puede trabajar el dolor sin convertirlo en espectáculo, la memoria sin obligar a testimoniar y la reconciliación sin prescribir emociones privadas.

CRITERIO DE CONSTRUCCIÓN Y ALCANCE DE LA EVIDENCIA

El capítulo se construye como una revisión narrativa crítica orientada por problemas. Integra literatura fundacional de educación para la paz con revisiones sistemáticas y estudios recientes, marcos internacionales, normativa colombiana y documentos de memoria histórica. La selección no busca convertir el capítulo en un inventario exhaustivo de publicaciones, sino sostener las decisiones conceptuales que articulan paz positiva, memoria, cuidado, derechos, agencia y

territorio. Las fuentes recientes permiten contrastar la vigencia de los marcos clásicos y reconocer cambios en la implementación escolar, la formación docente y la evaluación de intervenciones.

La evidencia se interpreta de manera proporcional a su diseño. Una revisión sistemática o un meta-análisis permite identificar tendencias agregadas, pero no reemplaza el análisis contextual de una experiencia concreta. Del mismo modo, un estudio de caso puede ofrecer mecanismos y preguntas transferibles sin representar automáticamente a todas las instituciones. Esta distinción es central para un campo atravesado por diferencias territoriales y biográficas. A lo largo del capítulo se separan afirmaciones descriptivas, interpretaciones pedagógicas y propuestas del modelo MEPCV, de modo que el lector pueda reconocer qué proviene del corpus y qué constituye una construcción conceptual del capítulo.

GUÍA DE USO DEL CAPÍTULO 8

Este capítulo se dirige principalmente a docentes y formadores que trabajan paz, memoria y participación. Una lectura inicial puede combinar 8.1, 8.3 y 8.5: criterios conceptuales, cuidado y herramientas del MEPCV. Los acápites 8.2 y 8.4 sitúan condiciones colombianas, derechos y territorio; el 8.6 permite revisar implementación y sostenibilidad. La aplicación resuelta utiliza documentos simulados para mostrar el método antes de trabajar archivos reales.

La matriz, la rúbrica y el protocolo organizan preguntas de diseño; no acreditan eficacia del modelo ni sustituyen obligaciones institucionales. Cada aplicación necesita completar responsables, recursos, opciones de participación y rutas locales con información vigente. La persona conserva el derecho a aprender sin narrar su biografía. La selección de fuentes y la gestión de productos requieren procedencia y autorizaciones comprensibles; las referencias completas se encuentran al final de este capítulo.

8.1. CAMBIAR LA PREGUNTA: DE EVITAR LA VIOLENCIA A TRANSFORMAR RELACIONES

Una institución puede registrar pocos conflictos visibles y seguir reproduciendo silencio, exclusión o miedo. Educar para la paz comienza por aprender a distinguir tranquilidad, conflicto y transformación.

PAZ NEGATIVA, PAZ POSITIVA Y FORMAS DE VIOLENCIA

Una de las contribuciones más duraderas de Galtung (1969) fue distinguir entre paz negativa y paz positiva. La primera se asocia con ausencia de violencia directa o de guerra abierta; la segunda incorpora condiciones que permiten relaciones más justas y reducen formas estructurales de daño. La distinción cambió el campo porque obligó a preguntar por desigualdades, exclusiones y arreglos institucionales que pueden producir sufrimiento aun cuando no exista agresión visible. En educación, esta idea impide que la convivencia se evalúe únicamente contando peleas o sanciones.

Una escuela con pocos reportes disciplinarios puede no ser una escuela pacífica. El silencio puede provenir de confianza y acuerdos, pero también de miedo, normalización de agresiones o falta de credibilidad en las rutas institucionales. La lectura de paz positiva exige combinar indicadores de incidentes con participación, seguridad percibida, acceso a mecanismos, capacidad para disentir y trato equitativo. Esta mirada convierte la convivencia en un fenómeno institucional y no solamente en un atributo de conducta individual.

Galtung (1996) amplió posteriormente el marco al incluir violencia cultural, es decir, formas simbólicas que legitiman o hacen aceptable el daño. Para la educación, la categoría resulta especialmente útil porque currículo, lenguaje, representaciones históricas y prácticas de clasificación pueden reforzar jerarquías sin necesidad de una orden explícita. Una educación para la paz debe enseñar a identificar estas legitimaciones y, al mismo tiempo, evitar la simplificación de atribuir toda diferencia social a una única causa.

CONFLICTO, CAPACIDADES Y TRANSFORMACIÓN

La pedagogía de la paz pierde fuerza cuando presenta el conflicto como algo que debe desaparecer. Los desacuerdos son inherentes a la vida social y, en determinadas circunstancias,

cumplen una función democrática: permiten hacer visibles intereses contrapuestos, cuestionar reglas y exigir reconocimiento. Una comunidad que evita todo conflicto puede estar protegiendo la armonía o puede estar inhibiendo la expresión de quienes tienen menor poder. Por ello, el aprendizaje central consiste en diferenciar conflicto de violencia y en ampliar repertorios para tramitarlo.

La transformación de conflictos, asociada con el trabajo de Lederach (1997), desplaza la atención desde la solución puntual hacia las relaciones y patrones que producen recurrencia. Un acuerdo puede cerrar una disputa sin modificar condiciones que la generaron. La educación puede ayudar a reconocer posiciones, intereses, necesidades, asimetrías de poder y marcos culturales que estructuran un desacuerdo. Esta lectura evita dos errores: convertir cada problema en una falla de comunicación y suponer que todo conflicto puede resolverse mediante mediación.

La mediación es valiosa cuando las partes pueden participar con un grado razonable de libertad y seguridad. No es adecuada cuando existe coerción, violencia grave o una relación en la que negociar supone exponer nuevamente a una persona al daño. Enseñar paz requiere enseñar también los límites del diálogo. La apelación automática a “sentarse a conversar” puede invisibilizar responsabilidades y rutas de protección. Una pedagogía democrática combina apertura al intercambio con criterios para reconocer cuándo una situación necesita intervención institucional.

El campo de la educación para la paz ha utilizado históricamente lenguajes normativos: tolerancia, respeto, solidaridad, cooperación, justicia y no violencia. Estos valores orientan, pero por sí solos no indican qué debe ser capaz de hacer una persona. Convertirlos en aprendizaje exige formular capacidades observables. Por ejemplo, “respeto” puede traducirse en escuchar una objeción sin deshumanizar al interlocutor; “justicia” puede implicar identificar reglas que distribuyen de manera desigual cargas y oportunidades; “no violencia” puede expresarse en elegir mecanismos legítimos frente a una disputa.

El meta-análisis de Yu et al. (2026), basado en 90 intervenciones con aproximadamente quince mil participantes infantiles, reporta mejoras agregadas en valores sociales, habilidades de resolución de conflictos y cualidades personales, además de reducciones en agresión y violencia. La magnitud y diversidad de los programas impiden concluir que cualquier intervención produzca estos resultados, pero la síntesis confirma que la educación para la paz puede generar efectos medibles. También refuerza la necesidad de distinguir entre resultados inmediatos, transferencia a situaciones reales y sostenibilidad en el tiempo.

Arystanbek et al. (2026) muestran, desde otra perspectiva, que la paz positiva se construye mediante prácticas situadas, relaciones y agencia. Esta síntesis permite conectar el plano de resultados con el de implementación. Un programa puede enseñar vocabulario sobre paz y obtener buenos puntajes de conocimiento sin transformar las relaciones cotidianas. Por el contrario, una institución puede modificar prácticas de participación y cuidado sin contar con un curso denominado “paz”. La evaluación debe observar ambos niveles.

EDUCACIÓN, PODER Y CRITERIOS PARA LEER LA PAZ

Freire (1970) advirtió que la educación puede reproducir relaciones de poder o abrir espacios para problematizar la realidad. En el campo de la paz, esta tensión aparece cuando una institución utiliza la convivencia para exigir adaptación sin permitir cuestionar injusticias. Una pedagogía de paz crítica no confunde obediencia con convivencia ni desorden con disenso. Su interés se encuentra en desarrollar juicio, lenguaje y participación para que las personas puedan reconocer problemas y actuar dentro de marcos de derechos.

Davies (2004) mostró que la relación entre educación y conflicto es compleja. Los sistemas educativos pueden reducir tensiones, pero también reproducir exclusión, segregación, desigualdad de recursos y narrativas polarizantes. Esto significa que la paz no es únicamente un contenido del currículo. También se expresa en admisiones, sanciones, distribución de oportunidades, tratamiento de la diversidad, selección de historias y formas de gobierno escolar. Enseñar paz mientras la organización contradice sistemáticamente sus principios genera un currículo oculto más poderoso que cualquier actividad explícita.

La Recomendación de la UNESCO de 2023 refuerza una visión transformadora al proponer principios y resultados de aprendizaje que vinculan paz, derechos humanos, ciudadanía mundial y sostenibilidad. Su importancia reside en desplazar la educación para la paz desde actividades aisladas hacia políticas, currículos, entornos y evaluaciones. Esta amplitud coincide con la tesis del acápite: la paz educativa es una propiedad de las relaciones entre contenido, experiencia,

organización e instituciones.

Los acápites siguientes utilizarán cuatro preguntas derivadas de esta discusión. La primera indaga por el daño: ¿qué formas de violencia directa, estructural o cultural intervienen en el problema? La segunda indaga por la relación: ¿qué posiciones, asimetrías y dependencias organizan el conflicto? La tercera indaga por la institución: ¿qué reglas, rutas y capacidades permiten tramitarlo? La cuarta indaga por el futuro: ¿qué aprendizajes amplían la posibilidad de actuar sin reproducir violencia? Estas preguntas permiten comparar memoria, convivencia, derechos y territorio sin reducirlos a una lista de temas.

La matriz también evita una concepción excesivamente psicológica de la paz. Las habilidades individuales importan, pero operan dentro de condiciones. Una persona puede conocer técnicas de regulación emocional y encontrarse en una organización que no responde a denuncias; puede aprender mediación y enfrentar una situación que requiere protección; puede valorar la diversidad y permanecer en un entorno donde ciertos grupos carecen de voz. Por ello, las capacidades personales deben leerse junto con capacidades institucionales.

El resultado esperado de una educación para la paz madura no es una comunidad sin desacuerdos. Es una comunidad con mejores recursos para reconocer el daño, discutir sus causas, proteger derechos, sostener diferencias, reparar relaciones cuando sea posible y transformar reglas cuando producen exclusión. Esta formulación permite pasar del ideal abstracto a criterios de diseño y evaluación.

Criterio de profundidad: si una actividad de paz solo funciona cuando todos están de acuerdo, probablemente está enseñando conformidad y no convivencia democrática.

Tabla 17. Matriz para leer la paz en cinco dimensiones

Dimensión	Pregunta educativa	Riesgo de simplificación	Capacidad esperada
Violencia	¿Qué daño ocurre y cómo se legitima?	Reducir todo a agresión visible	Distinguir violencia directa, estructural y cultural
Conflicto	¿Qué intereses y relaciones están en tensión?	Confundir conflicto con violencia	Analizar posiciones, intereses, poder y alternativas
Institución	¿Qué rutas y reglas tramitan el problema?	Delegar todo en habilidades personales	Usar mecanismos y evaluar su legitimidad
Participación	¿Quién puede hablar, decidir e influir?	Tratar consulta como participación	Intervenir con información, capacidad de incidencia y devolución
Futuro	¿Qué cambia después del aprendizaje?	Cerrar con una declaración de valores	Transferir capacidades a decisiones y relaciones reales

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE DE LA VIOLENCIA Y DE LA PAZ

La escuela no es un escenario neutral frente al conflicto. Sus rutinas distribuyen voz, reconocimiento, autoridad y posibilidades de respuesta, de modo que la paz puede enseñarse tanto mediante contenidos explícitos como mediante la experiencia cotidiana de participar en una institución. Davies (2004) advierte que los sistemas educativos pueden reproducir divisiones sociales cuando naturalizan jerarquías, silencios o formas de exclusión, mientras Harris y Morrison (2013) sitúan la educación para la paz en una tradición que combina conocimientos, habilidades, actitudes y condiciones de convivencia. Esta doble lectura obliga a observar la coherencia entre lo que la institución declara y lo que efectivamente permite hacer a quienes la integran.

La diferencia entre enseñar valores y construir capacidades resulta especialmente importante. Declarar respeto, tolerancia o diálogo puede producir un lenguaje compartido, pero esos términos adquieren significado educativo cuando se traducen en procedimientos para tramitar desacuerdos, reconocer daños, escuchar argumentos y revisar decisiones. Hakvoort et al. (2022) muestran que la investigación sobre conflictos escolares ha desarrollado múltiples aproximaciones, desde mediación y resolución de conflictos hasta enfoques más amplios de convivencia. La diversidad de estrategias sugiere que la intervención debe partir del tipo de problema y no de una técnica única aplicada por rutina.

Esta perspectiva también protege contra una lectura excesivamente individual de la violencia. Galtung (1969, 1996) permite distinguir episodios directos de las condiciones estructurales y culturales que vuelven algunos daños previsibles o socialmente tolerables. En el plano educativo, esto significa que reducir peleas o sanciones no agota el análisis. También interesa preguntar

quiénes participan menos, qué grupos encuentran barreras persistentes, qué conflictos se vuelven invisibles y qué respuestas institucionales transforman las condiciones que los producen. La paz positiva se vuelve así un criterio para examinar relaciones, reglas y oportunidades, no únicamente comportamientos visibles.

El reto pedagógico consiste en mantener la escala adecuada. Una escuela no puede resolver por sí sola las causas nacionales de la violencia, pero sí puede modificar la forma en que distribuye participación, atiende conflictos, comunica reglas y construye vínculos con su entorno. Dutta et al. (2016) muestran, desde la idea de paz cotidiana, que prácticas pequeñas y sostenidas pueden producir repertorios de relación diferentes. La contribución educativa se ubica precisamente allí: en convertir la convivencia en una capacidad ejercitada y revisable, conectada con derechos y con posibilidades reales de actuación.

TENSIONES, LÍMITES Y CRITERIOS DE DECISIÓN

El acápite establece que la paz no puede reducirse a tranquilidad observable. Distinguir conflicto de violencia permite reconocer desacuerdos legítimos y analizar las condiciones estructurales e institucionales que producen daño. La transferencia pedagógica consiste en pasar de enseñar valores generales a desarrollar capacidades observables para interpretar conflictos, argumentar, participar y transformar relaciones.

El acápite 8.2 examina cómo estos criterios se relacionan con la Cátedra de la Paz y con capacidades docentes, curriculares y territoriales. Permite distinguir la existencia de una orientación normativa de las condiciones necesarias para convertirla en práctica educativa.

8.2. COMPRENDER EL CONTEXTO: PAZ, ESCUELA Y TERRITORIO COLOMBIANO

La norma puede abrir un lugar curricular para la paz, pero la capacidad educativa depende de docentes, territorio, recursos, continuidad y relaciones institucionales.

LA CÁTEDRA DE LA PAZ Y LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CAMPO

La Ley 1732 de 2014 convirtió la Cátedra de la Paz en un mandato nacional y la definió como espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre cultura de paz y desarrollo sostenible. El Decreto 1038 de 2015 amplió esa formulación al establecer que la apropiación de conocimientos y competencias debía relacionarse con territorio, cultura, contexto económico y social y memoria histórica, con el propósito de reconstruir tejido social y garantizar derechos y deberes. La arquitectura normativa es relevante porque sitúa la paz en una escala más amplia que la disciplina escolar.

El marco también reconoce flexibilidad. La ley previó que las instituciones adaptaran la cátedra a circunstancias de tiempo, modo y lugar, mientras el decreto permitió integrarla en áreas fundamentales. Esta flexibilidad puede favorecer pertinencia, pero también genera un desafío: sin criterios claros, la transversalidad puede convertirse en dispersión. Cuando todos los espacios son responsables de la paz, puede ocurrir que ninguno tenga objetivos, secuencias o mecanismos de seguimiento suficientemente definidos.

Las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (2016) buscaron responder a esa tensión mediante propuestas curriculares, desempeños y secuencias didácticas. Su valor reside en ofrecer un lenguaje común sin imponer una única actividad. Sin embargo, la existencia de materiales no garantiza apropiación. La implementación depende de la capacidad institucional para integrar la paz con el Proyecto Educativo Institucional, los planes de área, la convivencia escolar, la formación docente y las relaciones con familias y comunidad.

La revisión sistemática de Redondo-Insignares y De la Rosa Yacomelo (2026) muestra que entre 2014 y 2024 aumentó la producción sobre educación para la paz en contextos escolares y que el campo reúne experiencias de numerosos países, aunque con distribución desigual. Para Colombia, este crecimiento coincide con la expansión de investigaciones sobre Cátedra de la Paz, convivencia, memoria, ciudadanía, mediación y territorio. La diversificación es un avance porque reduce la idea de paz a una asignatura centrada en definiciones; al mismo tiempo, dificulta comparar resultados cuando cada experiencia utiliza propósitos e indicadores diferentes.

Gordillo (2021) encontró que docentes y estudiantes interpretan la Cátedra desde experiencias concretas y que la práctica puede distanciarse del diseño normativo. Morales y Gebre

(2021) también muestran que la comprensión docente de la educación para la paz condiciona su implementación. Estos hallazgos señalan un problema común de las políticas transversales: la norma formula expectativas de alto nivel, pero el aula necesita decisiones específicas sobre contenidos, tiempos, controversias, evaluación y manejo de situaciones sensibles.

Las experiencias rurales añaden otra capa. Díazgranados et al. (2014), al estudiar procesos formativos con docentes en Colombia, mostraron posibilidades de enfoques transformadores en contextos afectados por violencia. Benavides y Bermeo (2023) plantean la educación territorial para la paz como praxis responsiva, es decir, como construcción que parte de problemas y recursos locales. La idea cuestiona la réplica mecánica de programas y obliga a distinguir entre principios transferibles y actividades que necesitan adaptación.

DOCENTES, CURRÍCULO Y TERRITORIO

La formación docente para la paz suele imaginarse como actualización de contenidos: conceptos de conflicto, derechos, memoria o convivencia. Esa base es necesaria, pero no suficiente. Los educadores también necesitan capacidades de facilitación: formular preguntas que abran análisis sin inducir respuestas, moderar desacuerdos, diferenciar evidencia de opinión, anticipar materiales sensibles, reconocer cuándo una situación excede el ámbito pedagógico y activar apoyos institucionales. Estas decisiones ocurren durante la interacción y difícilmente se resuelven con un manual.

Ramírez et al. (2024) evaluaron en Colombia una herramienta virtual orientada a mejorar competencias docentes para transformación de conflictos. Este tipo de trabajo resulta importante porque desplaza el foco desde la existencia de la Cátedra hacia lo que el profesorado necesita para implementarla. El aprendizaje profesional requiere práctica, retroalimentación y discusión de casos. Una capacitación aislada puede aumentar conocimiento, pero su sostenibilidad depende de comunidades de práctica, acompañamiento y coordinación entre áreas.

La formación también debe preparar para la neutralidad pedagógica entendida de manera cuidadosa. El docente no necesita ser neutral frente a la dignidad humana o la prohibición de la violencia, pero sí debe evitar convertir su posición política en criterio de evaluación de posiciones legítimas. Puede exigir evidencia, respeto, reconocimiento de derechos y responsabilidad argumentativa sin imponer adhesión a una narrativa partidista. Esta distinción protege la deliberación y reduce la sospecha de adoctrinamiento.

Colombia presenta diferencias profundas de ruralidad, presencia institucional, intensidad histórica del conflicto, diversidad étnica, economías locales y trayectorias organizativas. Una educación para la paz que utilice exactamente los mismos casos y secuencias en todos los territorios puede perder pertinencia. Territorializar significa reconocer qué formas de violencia y resistencia han configurado la experiencia local, qué actores comunitarios producen memoria, qué instituciones están disponibles y qué problemas actuales conectan con la construcción de paz.

La territorialización no implica relativizar los derechos. Dignidad, rechazo de la violencia, pluralismo, participación democrática y garantías de no repetición forman un núcleo común. Lo adaptable son los casos, lenguajes, fuentes, escalas, actores y énfasis pedagógicos. Esta combinación entre principios estables y diseños situados permite evitar tanto una política nacional abstracta como una fragmentación en la que cada institución define la paz sin criterios compartidos.

El territorio también introduce saberes y memorias que no pertenecen exclusivamente a la escuela. Organizaciones de víctimas, bibliotecas, iniciativas artísticas, archivos comunitarios, juntas, colectivos juveniles y universidades pueden aportar conocimiento. La institución educativa gana profundidad cuando aprende a colaborar sin apropiarse de esos procesos. La participación comunitaria no debe funcionar como recurso decorativo; requiere acuerdos sobre autoría, circulación de materiales, devolución y responsabilidades.

SOSTENIBILIDAD, CLIMA ESCOLAR Y CAPACIDAD INSTITUCIONAL

Numerosas experiencias educativas dependen de docentes específicos, proyectos financiados o alianzas temporales. Pueden producir resultados valiosos y desaparecer cuando cambia el personal o termina el apoyo externo. Esta fragilidad no invalida la innovación; muestra que la sostenibilidad constituye un resultado distinto. Una institución ha consolidado

capacidad cuando dispone de acuerdos curriculares, responsables, tiempos, protocolos, memoria documental, formación y mecanismos de evaluación que permiten continuar y adaptar el trabajo.

La paz necesita, por ello, una infraestructura organizacional. El comité de convivencia, las áreas académicas, la orientación escolar, la dirección y las alianzas externas deben saber qué función cumplen y dónde están los límites de cada actor. La coordinación es especialmente importante cuando una actividad abre revelaciones de violencia o riesgo. La improvisación aumenta la carga sobre el docente y puede producir respuestas inconsistentes. Un protocolo claro no sustituye la sensibilidad; la hace operativamente posible.

La evaluación de capacidad institucional debe observar procesos además de resultados en estudiantes. Interesa saber si existe formación, si los materiales son revisados, si las rutas se conocen, si las familias reciben información cuando corresponde, si se documentan aprendizajes y si los proyectos dialogan con el territorio. Esta mirada permite distinguir entre una escuela que realiza actividades de paz y una escuela que ha construido capacidad para educar en paz.

Tabla 18. Capas de capacidad institucional para la educación para la paz

Capa	Evidencia de capacidad	Señal de fragilidad	Decisión prioritaria
Curricular	Objetivos, secuencias y progresión por grados	Actividades aisladas y conmemorativas	Definir capacidades y continuidad
Docente	Formación, práctica y retroalimentación	Dependencia de buena voluntad individual	Crear comunidades de práctica
Institucional	Rutas, responsables, coordinación y registro	Improvisación ante situaciones sensibles	Articular currículo, convivencia y orientación
Territorial	Casos, actores y memorias contextualizadas	Transferencia mecánica de materiales	Diseñar con actores locales
Evaluativa	Indicadores de aprendizaje y sostenibilidad	Medir solo satisfacción	Combinar resultados y capacidad organizacional

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

La capacidad institucional para educar en paz también se construye en las rutinas ordinarias del aula. Alguacil et al. (2019) advierten que educar para la paz y en la paz exige coherencia entre contenidos, relaciones y organización escolar. Esta idea evita reducir el campo a una asignatura específica: la experiencia cotidiana de respeto, deliberación y cooperación puede confirmar o contradecir lo que se enseña explícitamente sobre convivencia.

La evidencia colombiana refuerza este enfoque. Cardozo Rusinque et al. (2020) relacionan construcción de paz y ciudadanía en educación secundaria y media, mientras Munevar Mariño et al. (2022) muestran, en un escenario rural, que los juegos cooperativos pueden utilizarse para trabajar agresión y relaciones entre pares. Estas experiencias no autorizan a generalizar un método único, pero muestran que la paz puede operacionalizarse en prácticas donde los estudiantes necesitan coordinarse, asumir reglas y revisar las consecuencias de sus decisiones.

El aprendizaje cooperativo ofrece una vía particularmente relevante cuando conserva un propósito analítico. Arató y Bodnár (2024) encuentran rasgos comunes entre educación para la paz y programas orientados a formar estudiantes como constructores de paz, destacando interdependencia, responsabilidad y resolución colaborativa de problemas. El valor pedagógico no reside únicamente en trabajar en grupo, sino en diseñar situaciones donde la cooperación requiera distribuir voz, negociar desacuerdos y producir decisiones compartidas.

El clima de aula constituye, por ello, un resultado y una condición. Ilfiandra et al. (2023) muestran que los modelos de educación para la paz pueden contribuir a configurar climas pacíficos cuando se articulan con prácticas concretas y consistentes. Para el contexto colombiano, esta lectura sugiere que la Cátedra de la Paz alcanza mayor profundidad cuando sus principios se reflejan en participación, manejo de conflictos, reglas comprensibles y oportunidades reales de cooperación. La institución enseña paz también mediante la manera en que organiza la vida cotidiana.

TERRITORIALIZAR LA PAZ SIN CONVERTIR EL TERRITORIO EN UNA ETIQUETA

La territorialización constituye uno de los desafíos más exigentes de la educación para la paz en Colombia. Adaptar una propuesta al territorio no significa cambiar algunos ejemplos nacionales por nombres locales. Implica reconocer que conflicto, memoria, instituciones, economías y formas de organización comunitaria se combinan de manera distinta según el lugar.

Benavides y Bermeo (2023) utilizan la noción de educación territorial para la paz para mostrar que las innovaciones educativas adquieren pertinencia cuando responden a relaciones y problemas concretos, y no cuando trasladan mecánicamente un repertorio diseñado para otro contexto.

Esta lectura exige evitar dos extremos. El primero supone que existe una receta nacional suficientemente general para cualquier institución. El segundo trata cada territorio como si fuera completamente incomparable y renuncia a criterios comunes. Una política educativa necesita conservar principios compartidos —dignidad, derechos, cuidado, participación y no repetición— y permitir que sus mediaciones se adapten a memorias, actores y capacidades locales. La revisión de Corredor et al. (2026) refuerza esta idea al mostrar que los currículos de paz en territorios afectados por violencia dependen de condiciones de implementación, diseño y contexto.

La formación docente se vuelve decisiva en este punto. Morales y Gebre (2021) muestran que la comprensión que los docentes construyen sobre la Cátedra de la Paz influye en la manera en que la traducen a la práctica. Una orientación normativa puede indicar temas y propósitos, pero la experiencia cotidiana obliga a decidir cómo introducir una controversia, qué fuentes seleccionar, qué lenguaje utilizar y cuándo una actividad requiere apoyos adicionales. La capacidad profesional consiste en interpretar el marco y convertirlo en decisiones pedagógicas justificadas, no en repetir contenidos institucionales.

La territorialización también implica reconocer recursos existentes. Comunidades, organizaciones sociales, bibliotecas, archivos, colectivos de víctimas y espacios culturales pueden disponer de conocimientos y experiencias que amplían la capacidad educativa de la escuela. La institución no necesita apropiarse de todas esas funciones; necesita saber cuándo construir alianzas, cómo delimitar responsabilidades y cómo devolver resultados. La paz territorial se fortalece cuando la escuela actúa como nodo de una red y no como única depositaria de la memoria, la reconciliación o la reparación.

TENSIONES, LÍMITES Y CRITERIOS DE DECISIÓN

La experiencia colombiana muestra que una norma puede abrir espacio curricular sin garantizar implementación homogénea. Formación docente, articulación con convivencia, pertinencia territorial, continuidad y evaluación son condiciones para transformar una obligación formal en capacidad institucional. La transferencia consiste en leer cada experiencia de paz como parte de una arquitectura organizacional y no como actividad aislada.

El acápite 8.3 aborda una exigencia específica de esa implementación: diseñar contenidos de memoria cuando pueden estar próximos a las biografías de quienes participan. El análisis desplaza la atención hacia opciones, privacidad y cuidado, sin renunciar a comprensión histórica.

8.3. HACERLO VIABLE: MEMORIA, BIOGRAFÍA Y PEDAGOGÍA DEL CUIDADO

Trabajar pasados violentos exige rigor histórico y, al mismo tiempo, una arquitectura pedagógica que preserve voluntariedad, dignidad y alternativas de participación.

MEMORIA, HISTORIA Y PLURALIDAD DE NARRATIVAS

La memoria histórica ocupa un lugar singular en la educación para la paz porque conecta la experiencia vivida con procesos colectivos. Un texto histórico puede describir actores, periodos y causas; una memoria agrega la pregunta por cómo esos procesos fueron experimentados, narrados y conservados. Ambas dimensiones son necesarias. Una pedagogía que trabaja únicamente con cronologías puede borrar voces y afectaciones; una que se apoya solo en testimonios corre el riesgo de convertir experiencias particulares en explicación total del conflicto.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) ha propuesto herramientas para reconstruir memoria mediante preguntas, fuentes, testimonios y contextos. Sus desarrollos posteriores muestran que la memoria puede ser trabajada en educación formal y no formal a través de rutas diversas. La clave se encuentra en mantener una relación entre escucha y análisis. El testimonio permite reconocer una perspectiva situada; el trabajo histórico permite contrastar, ubicar temporalmente y relacionar esa perspectiva con estructuras, decisiones y otros actores.

Domínguez-Acevedo (2019) vincula pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente y muestra el potencial de las narrativas testimoniales para comprender pasados traumáticos. Esa articulación resulta fértil porque evita dos extremos: tratar la memoria como emoción sin

evidencia o convertir la historia en conocimiento distante sin sujetos. La educación para la paz necesita ambas capacidades: escuchar y contextualizar.

En sociedades con conflictos prolongados, las narrativas sobre el pasado suelen estar disputadas. Personas y comunidades pueden recordar un mismo proceso desde lugares distintos, seleccionar hechos diferentes y otorgar significados divergentes. La educación necesita abrir espacio a esa pluralidad sin concluir que toda afirmación posee el mismo estatuto. Existen hechos documentados, marcos jurídicos, archivos, decisiones judiciales y múltiples fuentes que permiten evaluar afirmaciones. La pluralidad se refiere a perspectivas y sentidos; no elimina la responsabilidad de contrastar evidencia.

Esta distinción adquiere mayor importancia en entornos digitales donde versiones simplificadas, contenidos descontextualizados y desinformación pueden circular con rapidez. La alfabetización histórica debe enseñar a identificar procedencia, propósito, fecha, consistencia y relación entre fuentes. Trabajar memoria exige reconocer que los testimonios tienen valor histórico y humano, pero también límites: una persona conoce su experiencia y puede interpretar procesos más amplios, aunque su relato no sustituye por sí solo el análisis de totalidad.

Bekerman y Zembylas (2011) han mostrado la dificultad de enseñar narrativas controvertidas en contextos de división. La tarea educativa no consiste en producir una narrativa artificialmente equilibrada, sino en hacer visibles las bases de las afirmaciones, los silencios, las posiciones y las consecuencias de cada interpretación. Esta práctica fortalece una convivencia que admite desacuerdo sin renunciar a criterios de verdad y responsabilidad.

El derecho social a conocer el pasado no se traduce en una obligación individual de convertir la propia experiencia en material pedagógico. Esta diferencia es decisiva cuando participan personas directamente afectadas. Una actividad puede invitar a analizar testimonios ya publicados, archivos, mapas, fotografías o informes sin exigir que alguien relate hechos íntimos. Si una persona decide compartir una experiencia, la institución debe reconocer que esa decisión no autoriza cualquier circulación posterior del relato.

La voluntariedad tiene varias dimensiones. Incluye saber de antemano qué tipo de material se utilizará, poder elegir entre formas equivalentes de participación, decidir qué aspectos autobiográficos se comparten, retirarse de una actividad cuando sea necesario y mantener control razonable sobre productos creados. Estas opciones no reducen la profundidad del aprendizaje. Por el contrario, separan el logro académico de la exposición personal y permiten que el rigor se concentre en la comprensión.

El silencio también necesita reconocimiento. Puede expresar miedo, protección de terceros, cansancio, desacuerdo, imposibilidad de recordar o decisión personal. Interpretarlo automáticamente como resistencia que debe superarse puede reproducir una lógica invasiva. La educación para la paz debe garantizar que una persona pueda aprender y participar sin tener que justificar aquello que decide no contar.

El conflicto armado tiene geografía. Caminos, ríos, escuelas, plazas, fincas y barrios pueden quedar asociados con desplazamiento, miedo, resistencia, organización o retorno. Trabajar el territorio permite mostrar que la violencia transforma usos, economías, vínculos y significados. Una cartografía de memoria puede relacionar hechos históricos con cambios sociales y ambientales, siempre que se diseñe con cuidado respecto de información sensible y seguridad de las personas.

El CNMH (2021) documenta experiencias en las que docentes, gestores culturales y comunidades han desarrollado aproximaciones diversas a la memoria del conflicto. Estas experiencias evidencian que la escuela no posee monopolio sobre el conocimiento del pasado. Archivos comunitarios, lugares de memoria, organizaciones y prácticas artísticas pueden aportar perspectivas que enriquecen el aprendizaje. La colaboración, sin embargo, debe evitar convertir a las comunidades en proveedoras de testimonios para cumplir una actividad escolar.

La territorialidad introduce además diferencias generacionales. Una persona joven puede habitar un lugar marcado por hechos que no vivió directamente, pero que siguen afectando relaciones, estigmas o oportunidades. La memoria pedagógica permite conectar esas capas sin asumir que el territorio tiene una sola voz. El aprendizaje se vuelve más complejo cuando pregunta qué cambió, quiénes recuerdan, qué fuentes existen, qué silencios persisten y qué proyectos de futuro se disputan.

La guía de UNESCO (2025a) sobre pasados violentos insiste en enfoques adaptados y apoyo a educadores. Esta orientación resulta coherente con la experiencia colombiana. El uso de imágenes explícitas, testimonios de alta carga emocional o visitas a lugares asociados con violencia necesita justificación pedagógica. El criterio no debería ser cuánto impacta el material, sino qué permite comprender y si existe una alternativa menos invasiva para alcanzar el mismo propósito.

La sensibilidad no equivale a evitar contenidos difíciles. Una educación que excluye toda referencia al daño puede reproducir silencio y desconocimiento. El desafío consiste en graduar, contextualizar y acompañar. La previsibilidad ayuda: explicar qué se estudiará, por qué se utiliza determinado recurso y qué opciones existen. La preparación del docente también importa, porque las preguntas de los estudiantes pueden desbordar el guion de una actividad y requerir respuestas institucionales.

El Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022) constituye un recurso de gran relevancia para la educación, pero su amplitud y sensibilidad exigen mediación. Los volúmenes combinan análisis, testimonios, relatos territoriales y documentación de violaciones graves. La plataforma misma advierte sobre materiales que pueden afectar la sensibilidad. Utilizar este acervo pedagógicamente requiere seleccionar fragmentos con propósito claro, contextualizar y evitar que el dolor se convierta en consumo emocional.

La memoria adquiere una dimensión prospectiva cuando permite identificar mecanismos. Conocer que ocurrió un hecho es importante; comprender cómo operaron estigmatización, exclusión, silenciamiento, deshumanización, fallas institucionales o economías violentas permite reconocer señales en otros contextos. La no repetición no puede garantizarse desde la educación, pero puede convertirse en un criterio para seleccionar qué debe aprenderse del pasado.

Esta orientación desplaza la memoria desde la conmemoración hacia la capacidad de juicio. Un estudiante puede comparar narrativas, reconstruir secuencias causales, identificar derechos vulnerados, analizar respuestas institucionales y discutir alternativas. El resultado no consiste en adoptar una emoción prescrita frente al pasado, sino en disponer de mejores recursos para interpretar el presente.

La memoria también puede abrir futuro cuando reconoce resistencias, solidaridades y formas de reconstrucción. Un relato centrado únicamente en la violencia corre el riesgo de representar a las comunidades como objetos pasivos. Incorporar acciones de cuidado, organización, denuncia, retorno, creación artística y defensa del territorio permite comprender agencia sin romantizar el sufrimiento. Esa tensión prepara el paso hacia los acápites dedicados a cuidado, derechos y participación.

Principio pedagógico: recordar es una posibilidad de aprendizaje; testimoniar la propia experiencia es una decisión personal.

LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA DE VICTIMIZACIÓN

La experiencia de violencia no define por completo a una persona, pero puede cambiar la relación con determinados contenidos. Reconocer esa posibilidad es una condición de rigor, no una etiqueta clínica.

CUANDO LA GUERRA FORMA PARTE DE LA BIOGRAFÍA

Una persona puede estudiar el desplazamiento forzado como categoría histórica y jurídica, revisar cifras, causas y consecuencias y construir una explicación rigurosa. Otra puede participar en el mismo ejercicio sabiendo que su familia fue desplazada o que el territorio estudiado forma parte de su historia personal. Ambas situaciones requieren conocimiento, pero no necesariamente las mismas mediaciones. La segunda incorpora una proximidad biográfica que puede modificar atención, emoción, disposición a hablar y significado atribuido a imágenes, testimonios o lugares.

Esta diferencia no autoriza a presumir fragilidad ni a clasificar a las personas por su experiencia. Dos participantes con historias similares pueden reaccionar de manera distinta y una misma persona puede relacionarse de modos diferentes con contenidos a lo largo del tiempo. El problema pedagógico consiste en aceptar que las posiciones de partida no son equivalentes. La igualdad educativa no exige fingir que todas las biografías están igualmente distantes del material; exige ofrecer condiciones que permitan aprender sin convertir la exposición personal en requisito.

El concepto de situación pedagógica de victimización se propone para nombrar esa condición. Se presenta cuando una experiencia previa de violencia vinculada con el fenómeno estudiado resulta relevante para decidir cómo diseñar una actividad. La categoría es situacional, no identitaria. No define quién es la persona, no diagnostica su estado psicológico y no determina una respuesta única. Su función es activar preguntas sobre previsibilidad, voluntariedad, confidencialidad, exposición pública, alternativas de participación y articulación con apoyos

institucionales.

El crecimiento de enfoques informados por trauma ha llevado a escuelas y organizaciones a prestar mayor atención a seguridad, relaciones y experiencias adversas. Sin embargo, Watson y Astor (2025) advierten que la evidencia empírica sobre modelos integrales en escuelas continúa siendo limitada y que el campo necesita mayor integración conceptual y evaluativa. Esta cautela es importante para la educación para la paz: reconocer que una actividad puede ser sensible no equivale a afirmar que todo participante afectado presenta trauma ni que el docente debe interpretar reacciones desde categorías clínicas.

El riesgo de sobrediagnóstico es doble. Por una parte, puede reducir a la persona a un daño pasado y disminuir expectativas sobre su capacidad de aprendizaje, decisión o liderazgo. Por otra, puede desplazar problemas sociales e institucionales hacia explicaciones individuales. Una comunidad desplazada puede enfrentar barreras de acceso, estigmatización o pérdida de redes; describir únicamente respuestas emocionales deja fuera condiciones materiales y derechos. La pedagogía necesita reconocer la complejidad sin apropiarse de funciones diagnósticas.

La categoría propuesta opera, por tanto, como una alerta de diseño. Ante un contenido potencialmente cercano a experiencias de violencia, el educador pregunta si existen alternativas de participación, si el material es proporcional al objetivo, si la institución dispone de rutas claras, si se protege la privacidad y si la actividad evita exigir relatos autobiográficos. Estas decisiones son pedagógicas y organizacionales. Cuando aparecen necesidades clínicas, la respuesta adecuada es la articulación con profesionales competentes, no la improvisación docente.

Berger et al. (2026) revisaron 41 estudios sobre intervenciones en contextos educativos con estudiantes expuestos a guerra. Encontraron programas psicológicos manualizados, intervenciones basadas en artes, narrativas, apoyo psicosocial, enfoques culturalmente informados y actividades corporales, entre otras modalidades. La diversidad metodológica y poblacional muestra que no existe una única puerta de entrada. También obliga a diferenciar entre intervenciones cuyo propósito principal es clínico o psicosocial y procesos educativos orientados a comprensión histórica, ciudadanía o paz.

Una consecuencia importante es que la intensidad emocional no constituye un indicador de calidad. Una actividad puede producir lágrimas o relatos personales y seguir siendo pedagógicamente débil; otra puede trabajar con archivos, mapas y deliberación y generar una comprensión más profunda sin exposición autobiográfica. La selección del método debe responder al objetivo: comprender causas, analizar responsabilidades, fortalecer participación, tramitar un conflicto o construir memoria. La emoción puede aparecer, pero no debe utilizarse como prueba de aprendizaje.

La diversidad de estrategias también invita a trabajar con repertorios flexibles. Algunas personas pueden expresar ideas mediante escritura, otras mediante conversación, análisis de fuentes, dibujo, fotografía, música o cartografía. Ofrecer opciones aumenta la agencia y reduce la presión por utilizar un único lenguaje. El principio no consiste en convertir toda actividad en arte, sino en reconocer que diferentes medios permiten construir significado sin exigir la misma forma de exposición.

El testimonio ocupa un lugar central en procesos de memoria, verdad y reconocimiento. Permite escuchar experiencias que fueron silenciadas y cuestiona narrativas que excluyen a quienes padecieron el daño. Sin embargo, su valor público no convierte a toda persona afectada en testigo pedagógicamente disponible. Una institución que invita a un estudiante o miembro de la comunidad a narrar su experiencia debe preguntarse para qué se solicita, qué control tendrá sobre el relato, quién lo escuchará, si será grabado y qué ocurrirá con el material posteriormente.

La asimetría entre institución y participante puede hacer que una invitación se perciba como obligación. Por ello, el consentimiento necesita ser específico y revocable cuando sea razonable. Aceptar participar en una clase no implica aceptar publicación en redes, archivo indefinido o circulación fuera del contexto. El derecho a la autoría y al control de la propia producción forma parte de la agencia. Esta regla resulta especialmente importante cuando existen imágenes, voces, nombres o referencias a terceros.

La escuela puede construir aprendizaje sin depender del testimonio espontáneo. Existen relatos publicados con autorización, archivos, informes, recursos de memoria, decisiones judiciales, piezas artísticas y materiales institucionales. Utilizarlos permite trabajar evidencia y experiencia sin trasladar el costo emocional a quien está presente. Si aparece un relato voluntario, se recibe con respeto y se contextualiza sin convertirlo automáticamente en objeto de evaluación o discusión pública.

Una educación centrada en víctimas necesita evitar la falsa elección entre hablar o retirarse. La participación puede asumir múltiples formas: analizar una fuente, formular preguntas,

seleccionar un caso, producir una síntesis, trabajar en equipo, crear una pieza artística, realizar una investigación territorial o contribuir a una decisión colectiva. El diseño ofrece alternativas equivalentes en valor formativo, de modo que una persona no pierda acceso al aprendizaje por decidir reservar aspectos de su historia.

Esta flexibilidad exige claridad en los criterios de evaluación. Si la actividad valora comprensión histórica, argumentación y uso de fuentes, esos criterios deben aplicarse independientemente de que el producto sea autobiográfico. Evaluar mejor a quien revela más información personal crea un incentivo problemático y confunde profundidad con intimidad. La tarea académica debe poder demostrarse sin convertir la vida privada en evidencia del aprendizaje.

El principio de opciones también protege a quienes no se reconocen en la categoría de víctima o no desean ocuparla públicamente. La identificación jurídica, la memoria familiar y la identidad subjetiva no siempre coinciden. La pedagogía no debe obligar a resolver esa tensión. Puede trabajar derechos y contextos sin exigir autodefiniciones. Esta prudencia mantiene la puerta abierta a la agencia y evita fijar identidades desde la institución.

Una narrativa centrada exclusivamente en vulnerabilidad corre el riesgo de representar a las víctimas como personas definidas por carencia. La experiencia de violencia puede producir pérdidas profundas, pero también coexiste con conocimientos, redes, estrategias de afrontamiento, organización y acción colectiva. Reconocer capacidades no significa romantizar el sufrimiento ni exigir resiliencia ejemplar. Significa evitar que la educación convierta el daño en identidad total.

El enfoque basado en fortalezas, presente en la revisión de Watson y Astor (2025), resulta útil si se interpreta con cuidado. Una fortaleza no es una obligación de “salir adelante” ni una medida para responsabilizar individualmente a quien enfrenta condiciones adversas. Puede entenderse como recurso situado: una relación, un saber, una práctica comunitaria, una capacidad para decidir, un conocimiento del territorio o una experiencia de participación. La pedagogía puede ampliar estos recursos sin negar necesidades de reparación y protección.

El tránsito conceptual hacia agencia prepara el resto del capítulo. La pregunta deja de ser únicamente cómo evitar revictimización y se convierte en cómo diseñar experiencias que reconozcan el daño y, al mismo tiempo, amplíen capacidad para comprender, elegir, participar y proyectar. El cuidado es necesario, pero no suficiente si produce una pedagogía paternalista. El objetivo es una relación educativa donde la protección de la dignidad y la expansión de la autonomía se refuerzan mutuamente.

Categoría propuesta: situación pedagógica de victimización. No diagnóstica, no fija identidades y no prescribe una técnica. Activa decisiones de diseño cuando la biografía puede estar vinculada con el contenido estudiado.

SEGURIDAD, VOLUNTARIEDAD Y NO REVICTIMIZACIÓN

Cuidar no significa retirar toda dificultad del aprendizaje. Significa diseñar la dificultad de modo que el conocimiento no dependa de producir sufrimiento evitable.

PEDAGOGÍA DEL CUIDADO Y SEGURIDAD EDUCATIVA

El cuidado puede confundirse con una disposición afectiva general: ser amable, escuchar o tratar con respeto. En educación para la paz necesita una formulación más exigente. Tronto (1993) mostró que el cuidado también posee dimensiones políticas y organizacionales porque depende de quién identifica necesidades, quién asume responsabilidades, qué recursos existen y cómo se evalúa la respuesta. Esta perspectiva permite trasladar el cuidado desde la buena intención hacia decisiones concretas de diseño e institución.

Noddings ha defendido una ética educativa basada en relaciones de cuidado, pero en contextos de violencia el concepto necesita evitar el paternalismo. Una pedagogía del cuidado no decide por la persona aquello que podría decidir por sí misma. Crea condiciones para que pueda anticipar, elegir, participar, pedir apoyo y conservar control razonable sobre información personal. La seguridad pedagógica se relaciona, por tanto, con autonomía y no únicamente con ausencia de malestar.

La dificultad forma parte del aprendizaje. Estudiar violencia, injusticia o pérdida puede generar incomodidad y cuestionar creencias. La meta no consiste en eliminar toda emoción negativa. El criterio es distinguir entre una dificultad intelectualmente necesaria y una exposición

evitable que no añade comprensión. Esta distinción protege contra dos extremos: la pedagogía del impacto que busca conmoción como método y la pedagogía de evitación que excluye contenidos difíciles.

La previsibilidad permite que los participantes conozcan la naturaleza general de la actividad antes de enfrentarse a materiales sensibles. Informar que se trabajarán testimonios sobre desplazamiento, imágenes de lugares destruidos o relatos de violencia no elimina el desafío, pero reduce la sorpresa y permite tomar decisiones. La información previa también ayuda a preparar preguntas y a reconocer que la institución ha pensado en las consecuencias del diseño.

El consentimiento pedagógico no funciona exactamente como el consentimiento clínico o investigativo, pero comparte una lógica de respeto. Cuando una actividad incluye exposición personal, grabación, publicación o circulación de producciones, la institución necesita una autorización más específica que la simple asistencia. Una persona puede aceptar crear un relato para un grupo y no autorizar su publicación. Puede permitir una fotografía y no su conservación indefinida. El alcance debe ser comprensible y proporcional.

La posibilidad de cambiar de decisión también importa. En procesos de memoria, una persona puede sentirse inicialmente cómoda con compartir un producto y posteriormente reconsiderarlo. Aunque existen límites prácticos una vez que un contenido circula, el diseño debería minimizar la pérdida de control. Evitar publicaciones innecesarias, utilizar seudónimos cuando corresponda y acordar criterios de archivo son medidas de cuidado que fortalecen la confianza.

Las imágenes explícitas y testimonios de alta intensidad suelen utilizarse con la intención de “generar conciencia”. Ese propósito merece revisión. La conciencia no es proporcional al impacto visual. Un material más duro puede producir saturación, rechazo o consumo emocional sin mejorar comprensión. La selección debe responder a una pregunta concreta: ¿qué aspecto del fenómeno solo puede comprenderse adecuadamente mediante este recurso y qué alternativa menos invasiva existe?

La proporcionalidad puede evaluarse con cuatro criterios. Primero, pertinencia: relación directa con el objetivo de aprendizaje. Segundo, necesidad: ausencia de una alternativa igualmente eficaz y menos invasiva. Tercero, preparación: existencia de contextualización antes del contacto con el material. Cuarto, elaboración: actividades posteriores que permitan analizar en lugar de abandonar al participante frente al impacto. Estos criterios convierten el cuidado en una herramienta de diseño y no en una reacción posterior.

UNESCO (2025a) insiste en la preparación docente para manejar pasados traumáticos y narrativas sensibles. La recomendación es especialmente relevante para materiales digitales, donde fragmentos pueden ser compartidos fuera del contexto original. El educador debe considerar no solo lo que ocurre durante la clase, sino la posibilidad de captura, circulación y reinterpretación. El principio de mínima exposición necesaria ayuda a reducir riesgos.

Las actividades de memoria y paz producen documentos: diarios, mapas, fotografías, entrevistas, videos, obras artísticas y bases de datos. Estos productos pueden contener información sobre hechos victimizantes, ubicaciones, familiares o terceros. La gestión de esa información forma parte de la pedagogía. No basta con cuidar el momento de producción; se requiere decidir quién accede, cuánto tiempo se conserva, para qué puede reutilizarse y cómo se elimina cuando deja de ser necesaria.

La confidencialidad no puede prometerse de manera absoluta en todos los contextos. Si una persona revela una situación de riesgo actual, la institución puede tener obligaciones de protección. Por ello, las reglas deben explicarse con honestidad. Presentar límites antes de una actividad evita la falsa expectativa de secreto total y permite que cada participante decida qué compartir. La transparencia es una forma de cuidado.

La autoría también merece reconocimiento. Una producción pedagógica no se vuelve propiedad libre de la institución por haber sido creada en clase. Solicitar autorización para exhibir, publicar o utilizar en futuras cohortes respeta la relación entre memoria y control. Este principio resulta particularmente importante cuando el objetivo del proceso es precisamente recuperar agencia.

LÍMITES DEL ROL DOCENTE, RUTAS Y NO REPETICIÓN

El educador puede recibir información sobre violencia actual, riesgo, afectaciones emocionales o necesidades jurídicas. Una respuesta responsable comienza por reconocer los límites del rol. Escuchar, contener de manera básica, informar opciones y activar rutas

institucionales no equivale a realizar terapia ni asesoría jurídica especializada. La organización debe haber definido previamente a quién se deriva cada situación y cómo se protege a la persona durante el proceso.

La existencia de rutas no garantiza su calidad. Deben ser conocidas, accesibles y revisadas. Un protocolo guardado en un documento que el profesorado desconoce tiene poco valor operativo. La formación necesita incluir simulaciones y casos para que los actores sepan qué hacer sin improvisar. También debe distinguir entre conflictos escolares ordinarios, violencias que requieren protección y situaciones que corresponden a autoridades externas.

El cuidado institucional incluye al profesorado. Trabajar de manera sostenida con narrativas de violencia puede producir carga emocional y fatiga. La respuesta no debe reducirse a pedir “autocuidado” individual. Requiere tiempos de coordinación, apoyo, distribución razonable de responsabilidades y acceso a asesoría cuando sea necesario. Una institución que pretende cuidar a estudiantes mientras sobrecarga a sus educadores genera una contradicción difícil de sostener.

La preocupación por evitar daño puede conducir a sobreproteger y excluir a las personas de contenidos, decisiones o espacios de liderazgo. El paternalismo aparece cuando la institución presume incapacidad sin consultar. Una pedagogía del cuidado debe equilibrar seguridad y autonomía. En lugar de prohibir automáticamente la participación, ofrece información, opciones y apoyos para que la persona decida dentro de condiciones razonables.

Este equilibrio es especialmente importante con jóvenes. La edad exige salvaguardas específicas, pero no elimina la capacidad de formar criterio. La educación para la paz puede enseñar a reconocer riesgos, solicitar ayuda y decidir sobre la circulación de la propia información. La protección se convierte así en aprendizaje de agencia y ciudadanía, no en sustitución permanente de decisiones.

El cuidado alcanza su forma más madura cuando deja de ser una capa adicional y se integra en la arquitectura del proceso. Se expresa en objetivos, materiales, evaluación, tiempos, relaciones, protocolos y uso de información. No depende exclusivamente de la sensibilidad individual del docente. Esta institucionalización prepara el vínculo con derechos y justicia del acápite siguiente.

Tabla 19. Criterios de cuidado pedagógico

Principio de cuidado	Pregunta de diseño	Práctica adecuada	Señal de riesgo
Previsibilidad	¿La persona sabe qué tipo de material encontrará?	Anticipar temas y ofrecer contexto	Sorpresa deliberada para “impactar”
Voluntariedad	¿Puede participar sin narrar su biografía?	Ofrecer productos equivalentes	Premiar la exposición personal
Proporcionalidad	¿El recurso sensible es necesario?	Elegir el mínimo nivel de exposición útil	Usar imágenes fuertes sin propósito
Privacidad	¿Quién tendrá acceso a lo producido?	Acordar circulación y archivo	Publicar automáticamente
Ruta	¿Qué ocurre si aparece una revelación de riesgo?	Activar apoyo definido	Improvisar o prometer secreto absoluto

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

EMOCIÓN, MEMORIA Y APRENDIZAJE: DISEÑAR SIN CONVERTIR LA EXPERIENCIA EN EXPOSICIÓN

Los contenidos vinculados con guerra, desplazamiento, desaparición, violencia sexual o pérdida familiar pueden activar emociones intensas incluso cuando la actividad tiene un propósito estrictamente académico. Reconocer esa posibilidad no autoriza a suponer que toda persona afectada está traumatizada ni que el docente debe asumir funciones clínicas. La revisión de Berger et al. (2026) muestra que las intervenciones educativas dirigidas a estudiantes expuestos a guerra abarcan aproximaciones muy diversas y que el contexto condiciona tanto sus objetivos como sus resultados. La consecuencia para el diseño es prudencial: anticipar sensibilidad sin convertirla en diagnóstico.

La pedagogía de la memoria necesita distinguir emoción de evidencia. Un testimonio puede tener enorme fuerza narrativa y moral, pero la comprensión histórica requiere además cronologías, documentos, archivos, decisiones institucionales y contraste entre fuentes. Bekerman y Zembylas (2011) muestran la complejidad de enseñar narrativas disputadas, mientras el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013, 2021) ofrece herramientas para reconstruir memoria desde múltiples

voces. Trabajar con esa pluralidad permite reconocer experiencias sin renunciar a criterios de contextualización y corroboración.

El cuidado pedagógico tampoco consiste en eliminar todo malestar. Aprender sobre violencia puede producir tristeza, indignación o incomodidad, y esas respuestas no son equivalentes a daño. El criterio más útil es la proporcionalidad entre propósito educativo y nivel de exposición. UNESCO (2025a) insiste en que la enseñanza de pasados violentos requiere sensibilidad, preparación de educadores y atención a las condiciones del grupo. Watson y Astor (2025), al revisar enfoques informados por trauma en escuelas, advierten además que las buenas intenciones necesitan respaldo conceptual y empírico, lo que invita a evitar etiquetas clínicas utilizadas de manera superficial.

De esta discusión se deriva una regla de diseño: cuanto más íntimo y potencialmente identificable sea el material solicitado, mayor debe ser la justificación pedagógica y más claras las alternativas de participación. Analizar una fuente histórica, elaborar una cartografía o interpretar un archivo puede permitir aprendizajes profundos sin exigir relato autobiográfico. Cuando el testimonio personal aparece, su uso debe ser voluntario, contextualizado y sujeto al control de quien lo comparte. El derecho a aprender no puede condicionarse al deber de exponerse.

TENSIONES, LÍMITES Y CRITERIOS DE DECISIÓN

Memoria, biografía y cuidado forman un mismo problema pedagógico cuando el contenido estudiado puede coincidir con experiencias vividas por quienes participan. Recordar no equivale a narrar y cuidar no equivale a evitar toda emoción difícil. La transferencia reside en diseñar opciones, anticipar materiales sensibles, preservar voluntariedad y articular comprensión histórica con mecanismos institucionales de protección.

El acápite 8.4 conecta estas condiciones de cuidado con derechos, participación y territorio. La pregunta cambia de cómo evitar exposición innecesaria a qué capacidades y mecanismos permiten comprender obligaciones públicas y ampliar opciones de actuación.

8.4. PODER, DERECHOS Y AGENCIA: RECONSTRUIR RELACIONES Y TERRITORIO

La paz también se construye cuando las personas comprenden derechos, reconocen instituciones, participan en decisiones y recuperan capacidad para actuar sobre su presente y su territorio.

DERECHOS, INSTITUCIONES Y JUSTICIA TRANSICIONAL

La educación para la paz se ha concentrado con frecuencia en habilidades interpersonales: escuchar, cooperar, negociar, regular emociones o resolver conflictos. Estas capacidades son valiosas, pero resultan incompletas en sociedades que enfrentan consecuencias de violencia política. Verdad, justicia, reparación, participación y garantías de no repetición pertenecen a un plano institucional. Comprenderlas permite reconocer que la paz también depende de cómo una sociedad responde a daños y de qué oportunidades tienen las personas para exigir, evaluar y transformar esas respuestas.

La Ley 1448 de 2011 organizó en Colombia medidas de atención y reparación integral y reconoce restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición. La educación no sustituye esos mecanismos, pero puede ayudar a comprender su lenguaje, sus alcances y sus límites. Conocer un derecho de manera abstracta es diferente de saber identificar cuándo resulta pertinente, qué institución tiene competencia, qué información se necesita y cómo formular una solicitud.

Esta diferencia conecta educación para la paz con el concepto de capacidad jurídica. Pleasence y Balmer (2019) han planteado que la justicia requiere más que disponibilidad formal de normas; las personas necesitan capacidad para funcionar en contextos jurídicos. La alfabetización jurídica no pretende formar abogados, sino reducir la distancia entre reconocimiento de derechos y posibilidad de actuar frente a problemas.

Cappelletti y Garth (1978) mostraron que el acceso a la justicia implica superar barreras que hacen ineficaces los derechos formales. Décadas después, el problema conserva vigencia. Una persona puede saber que tiene derechos y no comprender procedimientos, competencias institucionales, plazos o lenguaje. En educación para la paz, este vacío es especialmente relevante

porque la experiencia de violencia suele cruzarse con trámites de reconocimiento, reparación, participación y acceso a información.

Egan (2025) ha discutido la necesidad de abordar el desconocimiento de la ley dentro de la educación en derechos humanos. Esta perspectiva permite formular una escala de capacidad: reconocer un problema, identificar que posee una dimensión de derechos, ubicar una institución, comprender opciones, preparar información, actuar y evaluar la respuesta. La escala convierte la alfabetización jurídica en aprendizaje funcional y no en memorización normativa.

Maru (2009) relacionó acceso a justicia y empoderamiento jurídico al enfatizar capacidades para que las personas puedan utilizar la ley y las instituciones. En el contexto de paz, el concepto necesita evitar promesas exageradas. Conocer mecanismos no garantiza que funcionen ni elimina barreras estructurales. La educación puede ampliar capacidad de navegación y participación; la efectividad de la respuesta continúa siendo responsabilidad institucional.

La justicia transicional reúne mecanismos y debates relacionados con verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición en sociedades que enfrentan legados de violencia masiva. En el aula, estas categorías permiten conectar historia con obligaciones públicas. El objetivo no es convertir el curso en formación jurídica especializada, sino analizar cómo una sociedad intenta responder al daño y qué tensiones aparecen entre reconocimiento, responsabilidad, convivencia y futuro.

El Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022) ofrece un material privilegiado para este análisis porque combina relato histórico, hallazgos, testimonios, aproximaciones territoriales y recomendaciones. Su uso pedagógico permite discutir qué significa esclarecer, cómo se construye una explicación pública, qué diferencias existen entre verdad judicial e histórica y por qué la no repetición depende de transformaciones institucionales y sociales. La amplitud del informe exige selección y contextualización cuidadosa.

Una educación para la paz debería evitar presentar la justicia transicional como un proceso cerrado o exento de controversia. Las sociedades discuten los mecanismos, sus alcances y su legitimidad. El aprendizaje democrático consiste en comprender las categorías, evaluar argumentos y diferenciar críticas legítimas de desinformación. El docente facilita el análisis sin convertir la clase en una competencia partidista.

AGENCIA, PARTICIPACIÓN Y CAPACIDAD PÚBLICA

La agencia se utiliza a veces como sinónimo de empoderamiento, resiliencia o liderazgo. Aquí se define de manera más acotada: capacidad situada para interpretar una situación, elegir entre opciones, participar en decisiones y actuar dentro de condiciones reales. La palabra “situada” es decisiva. Una persona puede tener conocimientos y voluntad y enfrentar instituciones inaccesibles, riesgos o recursos insuficientes. La agencia no elimina las estructuras; describe capacidad para moverse dentro de ellas y, en algunos casos, transformarlas.

Freire (1970) aporta una clave al entender la educación como proceso de lectura crítica del mundo y acción reflexiva. La agencia no surge de decir a las personas que “sean protagonistas”, sino de ampliar lenguaje, información, relaciones y posibilidades de decisión. En educación para la paz esto puede expresarse en seguir una política, formular una petición, participar en un espacio comunitario, analizar una decisión institucional, producir memoria o desarrollar un proyecto colectivo.

La agencia tampoco exige que toda persona transforme su experiencia en activismo. Algunas pueden elegir una vida privada, otras participar ocasionalmente y otras asumir liderazgo. La pedagogía no debería establecer una jerarquía moral entre estas posiciones. Recuperar agencia significa aumentar opciones y capacidad de decisión, no imponer una identidad pública de víctima ejemplar o líder comunitario.

Invitar a opinar no equivale necesariamente a participar. Una consulta adquiere sentido cuando existe información previa, capacidad real de influir y devolución sobre lo que ocurrió con las propuestas. De lo contrario, puede convertirse en un ritual que legitima decisiones ya tomadas. Esta diferencia es relevante tanto en proyectos escolares como en procesos comunitarios de memoria y reparación.

La educación puede enseñar criterios para evaluar participación: quién define la agenda, qué información circula, qué decisiones están abiertas, cómo se incluyen voces con menor poder y qué mecanismos de seguimiento existen. Analizar estos elementos convierte la ciudadanía en práctica. La participación deja de ser un valor abstracto y se vuelve una relación entre información, influencia y responsabilidad.

La experiencia de organizaciones de víctimas muestra que la capacidad de participar se construye a lo largo del tiempo. Leer documentos, formular preguntas, negociar agendas y conservar memoria de acuerdos son habilidades que pueden fortalecerse. La institución educativa puede contribuir a estas capacidades sin sustituir las organizaciones ni apropiarse de su representación.

El énfasis en derechos corre el riesgo de traducir toda experiencia a categorías jurídicas. Una persona puede necesitar reconocimiento comunitario, memoria, cuidado o reconstrucción de vínculos además de mecanismos legales. La alfabetización jurídica debe integrarse con dimensiones históricas, emocionales, culturales y territoriales. La ley ofrece marcos y recursos; no agota el significado del daño ni de la reparación.

Bajaj (2011) ha mostrado que la educación en derechos humanos adopta enfoques diferentes según ideología, ubicación y propósito. Esta diversidad recuerda que enseñar derechos implica decisiones sobre ciudadanía, poder y acción. En educación para la paz, el objetivo es que los derechos funcionen como lenguaje para reconocer límites al daño y obligaciones públicas, no como lista descontextualizada de artículos.

La combinación entre memoria y derechos produce una transición importante. Recordar permite comprender qué ocurrió y cómo fue vivido; los derechos permiten preguntar qué obligaciones se derivan y qué mecanismos existen. La agencia conecta ambas dimensiones con el presente: qué puede decidir la persona, qué puede exigir y cómo participa. Esta secuencia constituye uno de los ejes centrales del MEPCV.

Tabla 20. Niveles de derechos, capacidades y agencia

Nivel de capacidad	Pregunta	Ejemplo de aprendizaje	Límite que debe reconocerse
Reconocer	¿Existe una dimensión de derechos?	Identificar vulneración o barrera	No todo problema es jurídico
Ubicar	¿Qué institución tiene competencia?	Diferenciar rutas y funciones	Las competencias pueden superponerse
Preparar	¿Qué información se necesita?	Organizar hechos y documentos	La carga documental puede ser una barrera
Actuar	¿Cómo se presenta una solicitud o participación?	Usar canales y lenguaje comprensible	Conocer el canal no garantiza respuesta
Evaluar	¿Qué ocurrió y qué opciones siguen?	Leer respuestas y hacer seguimiento	La educación no sustituye asesoría especializada

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

La agencia no se mide por cuántas personas se convierten en líderes. Se observa en la ampliación de opciones, comprensión, capacidad de decisión y participación bajo condiciones reales.

COMUNIDAD Y RECONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO SOCIAL

La violencia transforma biografías, pero también caminos, mercados, escuelas, organizaciones, relaciones de confianza y maneras de imaginar el lugar que se habita. Por eso la unidad pedagógica no siempre puede ser el individuo.

TERRITORIO, COMUNIDAD Y RECONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO SOCIAL

El territorio suele aparecer en los currículos como localización geográfica. En contextos de violencia, esa definición es insuficiente. Un territorio es también una trama de relaciones, usos, memorias, economías, instituciones y significados. El desplazamiento no cambia únicamente la dirección de residencia; puede interrumpir redes, modificar formas de producción, alterar vínculos comunitarios y transformar la relación con lugares asociados con miedo o pertenencia. La educación para la paz necesita aprender a leer estas capas.

Benavides y Bermeo (2023) proponen comprender la educación territorial para la paz como praxis responsiva. Esta idea enfatiza que el diseño pedagógico debe responder a condiciones locales sin renunciar a principios generales. Un territorio con experiencias de desplazamiento, estigmatización o confinamiento puede requerir preguntas distintas de un contexto urbano atravesado por otras formas de violencia. La pertinencia no consiste en añadir el nombre del

municipio a una actividad; implica reconstruir problemas, actores, memorias y capacidades específicas.

El territorio también posee temporalidad. Los efectos de la violencia pueden persistir después de que cesan hechos directos: cambios en propiedad, movilidad, confianza, participación o reputación de una comunidad. Trabajar estas continuidades permite comprender la paz como proceso de largo plazo. La reconstrucción no ocurre cuando se termina una actividad pedagógica; depende de relaciones e instituciones que sostienen condiciones para permanecer, participar y proyectar.

La expresión “tejido social” suele utilizarse como metáfora positiva, pero las comunidades no son espacios naturalmente armónicos. Pueden existir conflictos internos, jerarquías, discriminaciones y disputas por recursos. Reconstruir tejido social no significa volver a una unidad idealizada anterior a la violencia. Significa ampliar confianza, cooperación, capacidad de acción colectiva y mecanismos legítimos para tramitar diferencias.

Lederach (1997) señaló la importancia de relaciones y capacidades locales en la construcción de paz. Esta perspectiva ayuda a evitar soluciones exclusivamente externas. Al mismo tiempo, la valoración de lo local no debe ocultar obligaciones estatales ni convertir la comunidad en sustituto de instituciones. Las redes comunitarias pueden sostener procesos, pero requieren recursos, protección y reconocimiento. La educación puede fortalecer articulaciones sin trasladar a las personas responsabilidades que corresponden a políticas públicas.

Una pedagogía territorial necesita observar quiénes participan y quiénes quedan fuera. Las reuniones comunitarias, proyectos escolares o ejercicios de memoria pueden reproducir desigualdades si siempre intervienen los mismos actores. El diseño debe preguntar por jóvenes, mujeres, pueblos étnicos, personas con discapacidad, familias recién llegadas y otros grupos cuya relación con el territorio puede ser diferente. La pluralidad territorial es una condición de rigor.

Las prácticas artísticas ofrecen lenguajes que permiten expresar relaciones con el pasado sin depender exclusivamente del relato verbal. Teatro, fotografía, muralismo, música, escritura, tejido o performance pueden hacer visibles memorias, silencios y futuros. Berger et al. (2026) encontraron una presencia relevante de intervenciones basadas en artes entre programas dirigidos a estudiantes expuestos a guerra. Esa frecuencia muestra posibilidades, pero no prueba que el arte produzca por sí mismo reparación o paz.

El valor pedagógico del arte depende de propósito, control y contexto. Una obra puede funcionar como forma de investigación, memoria, comunicación o deliberación. La persona debe conservar capacidad para decidir qué expresa y cómo circula. Una pieza creada en un taller no debería convertirse automáticamente en exhibición pública. La autoría y el consentimiento mantienen la coherencia entre el lenguaje artístico y la recuperación de agencia.

Las narrativas también permiten conectar escalas. Un relato familiar puede relacionarse con cambios territoriales; una fotografía puede abrir preguntas sobre desplazamiento; un mapa puede mostrar transformación de rutas; una canción puede expresar identidad y pérdida. La tarea del educador consiste en ampliar la lectura: de la expresión a la interpretación, y de la interpretación a la comprensión histórica y social.

La institución educativa puede actuar como nodo entre familias, organizaciones, bibliotecas, universidades, entidades públicas y procesos comunitarios. Esa posición es potente porque permite conectar aprendizajes con recursos del territorio. También exige límites. La escuela no debe asumir representación de organizaciones ni utilizar sus historias sin acuerdos. La colaboración necesita reciprocidad y devolución.

Las experiencias documentadas por el CNMH (2021) muestran variedad de actores y lenguajes en la pedagogía de memoria. Esta diversidad sugiere que la innovación no reside únicamente en métodos de aula. Puede aparecer en alianzas interinstitucionales, archivos comunitarios, encuentros intergeneracionales, recorridos territoriales y procesos de sistematización. La educación para la paz se fortalece cuando reconoce estas ecologías de aprendizaje.

Una red territorial también mejora la capacidad de respuesta. Si la institución conoce organizaciones, rutas y profesionales disponibles, puede derivar necesidades con mayor responsabilidad. La articulación evita que cada docente deba resolver por sí solo problemas complejos. La construcción de paz se convierte así en una función distribuida entre actores con competencias diferentes.

FUTUROS COMPARTIDOS SIN IMPONER RECONCILIACIÓN

Dutta et al. (2016) han mostrado el valor de observar prácticas cotidianas de paz. Esta escala

permite reconocer que la construcción social no ocurre únicamente en grandes acuerdos o programas nacionales. Se expresa en decisiones sobre uso de espacios, resolución de disputas, cuidado de bienes comunes, participación juvenil, trato a recién llegados y circulación de rumores. La educación puede investigar estas prácticas y convertirlas en objetos de aprendizaje.

La atención a lo cotidiano evita que la paz quede asociada exclusivamente con el conflicto armado. Las comunidades enfrentan violencias de género, discriminación, acoso, conflictos ambientales y tensiones económicas que requieren capacidades relacionadas. El marco histórico del conflicto sigue siendo importante, pero la transferencia del aprendizaje ocurre cuando las personas pueden reconocer mecanismos de exclusión y violencia en problemas presentes.

Esta transferencia conecta memoria con no repetición. Identificar cómo un discurso deshumaniza, cómo se produce un estigma o cómo una institución deja de responder ayuda a leer situaciones nuevas. La paz cotidiana no trivializa la violencia histórica; utiliza su comprensión para fortalecer juicio y responsabilidad en el presente.

Un territorio marcado por violencia no queda condenado a esa identidad. La memoria puede convivir con proyectos económicos, culturales, educativos y ambientales que redefinen posibilidades. Proyectar futuro significa reconocer que las comunidades poseen intereses y aspiraciones que exceden la reparación. La educación para la paz debe evitar convertir todo proyecto territorial en memorialización permanente.

El análisis bibliométrico de Sánchez Castillo y Gómez Cano (2024) sobre ODS 16 muestra una agenda interdisciplinaria donde paz, justicia e instituciones se relacionan con múltiples campos. Esta amplitud resulta pertinente para los territorios: la paz se cruza con gobernanza, economía, ambiente, salud, cultura y educación. Un proyecto pedagógico puede utilizar esos cruces para analizar cómo decisiones de desarrollo afectan convivencia y derechos.

La proyección no exige consenso sobre un único futuro. Los territorios contienen proyectos diferentes y, a veces, incompatibles. La capacidad democrática consiste en deliberar sobre ellos, reconocer límites y construir procedimientos. La educación para la paz aporta cuando permite imaginar alternativas sin borrar conflicto y cuando fortalece recursos para participar en decisiones sobre el lugar que se habita.

AGENCIA COLECTIVA: CUANDO PARTICIPAR MODIFICA CAPACIDADES Y RELACIONES

La agencia no se agota en la capacidad individual de tomar decisiones. En contextos de violencia prolongada, muchas posibilidades de actuación dependen de organizaciones, redes comunitarias, instituciones públicas y espacios donde una demanda puede convertirse en acción colectiva. Pleasence y Balmer (2019) relacionan el acceso a la justicia con la capacidad efectiva de funcionar en sociedad, mientras Egan (2025) muestra que la educación en derechos pierde fuerza cuando el conocimiento jurídico permanece desconectado de situaciones en las que las personas necesitan utilizarlo. La educación para la paz puede cerrar parte de esa distancia al convertir derechos abstractos en rutas comprensibles de participación y protección.

Esta ampliación evita presentar la agencia como una obligación heroica. Una persona puede conocer sus derechos y seguir enfrentando barreras materiales, institucionales o de seguridad que limitan su ejercicio. Por ello, el modelo debe observar tanto capacidades personales como condiciones externas. Saber formular una petición, identificar una entidad competente o participar en una reunión es relevante, pero la posibilidad de que esa acción sea escuchada depende de reglas, recursos y relaciones de poder. El aprendizaje produce mayor autonomía cuando también hace visibles esas restricciones.

La participación educativa ofrece un terreno concreto para practicar esta relación. Consultar a estudiantes o comunidades puede ser simbólico si las decisiones ya están tomadas o si las intervenciones no modifican nada. Una participación más sustantiva hace explícito qué puede decidirse, qué límites existen y cómo se utilizarán los aportes. Bajaj (2011) muestra que la educación en derechos humanos adopta orientaciones diferentes según el contexto y el propósito; esa diversidad recuerda que formar para participar exige más que transmitir un catálogo de normas.

La agencia colectiva se conecta finalmente con el territorio. Reconstruir vínculos después de la violencia implica recuperar capacidades para reunirse, deliberar, cuidar bienes comunes, tramitar desacuerdos y relacionarse con instituciones. La escuela puede contribuir mediante experiencias pequeñas pero verificables: proyectos comunitarios, análisis de problemas públicos, ejercicios de memoria territorial o espacios de mediación. Su valor no reside en prometer transformación social inmediata, sino en ampliar repertorios de acción que pueden sostenerse fuera del aula.

TENSIONES, LÍMITES Y CRITERIOS DE DECISIÓN

La reconstrucción posterior a la violencia no depende únicamente de disposiciones interpersonales. Verdad, justicia, reparación, participación y no repetición conectan memoria con obligaciones públicas. La agencia se entiende como capacidad situada para interpretar, elegir, participar y actuar. El territorio amplía esa capacidad hacia vínculos, organizaciones, lugares y memorias colectivas.

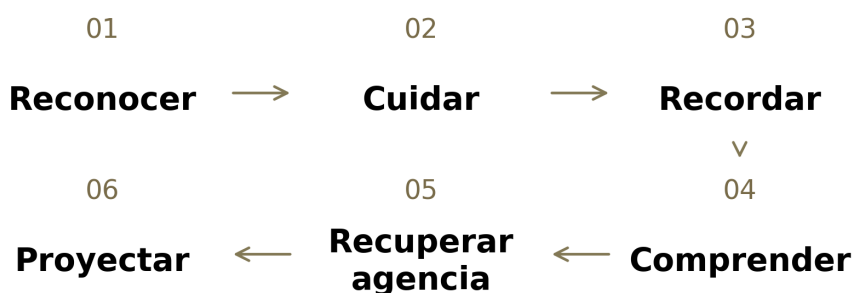
El acápite 8.5 integra reconocimiento, cuidado, memoria, comprensión, agencia y proyección en el MEPCV. Las herramientas y el caso resuelto permiten examinar cómo esas dimensiones orientan decisiones concretas y qué límites conserva la propuesta teórica.

8.5. HERRAMIENTAS Y MODELO: MEPCV PARA DISEÑAR EXPERIENCIAS DE PAZ

Un modelo adquiere valor cuando permite ordenar decisiones, detectar vacíos y convertir principios generales en criterios observables de diseño, implementación y evaluación.

Por qué se necesita un modelo integrador

Figura 1. Arquitectura conceptual del MEPCV



Los acápites anteriores muestran que los problemas aparecen distribuidos entre campos diferentes. La educación para la paz estudia violencia, convivencia y transformación de conflictos; la pedagogía de la memoria trabaja pasado, narrativas y no repetición; los enfoques sensibles al trauma enfatizan seguridad y relaciones; la alfabetización jurídica aborda derechos e instituciones; las perspectivas territoriales examinan comunidad y capacidades locales. Cada tradición ilumina una parte, pero ninguna resuelve por sí sola la situación en la que quienes aprenden pueden haber vivido directamente el fenómeno violento estudiado.

El Modelo de Educación para la Paz Centrada en las Víctimas (MEPCV) busca integrar esas preguntas sin fusionar los campos. Su unidad proviene de una condición específica: el aprendizaje ocurre en contextos donde la violencia puede formar parte de la biografía, la familia o el territorio. El modelo pregunta qué debe asegurar una experiencia educativa para mantener rigor histórico, seguridad pedagógica, reconocimiento de derechos, capacidad de participación y apertura de futuro.

La palabra “víctimas” se utiliza en un sentido deliberadamente cuidadoso. No presupone que la identidad jurídica o social de víctima deba ocupar el centro de la vida de una persona. Indica que el diseño se somete a una prueba: debe poder incluir a quienes han vivido el daño sin instrumentalizarlos. Esta prueba mejora la calidad general porque obliga a revisar voluntariedad, exposición, privacidad, participación y relación con instituciones.

RECONOCER, CUIDAR Y RECORDAR

Reconocer significa admitir que una experiencia de violencia puede ser pedagógicamente relevante sin convertirla en identidad total. El proceso evita dos negaciones: fingir que la biografía no importa y presumir que define completamente a la persona. La primera invisibiliza diferencias; la segunda fija posiciones. El reconocimiento adecuado identifica una posible relación con el contenido y permite que cada participante decida cuánto de esa relación hace público.

En términos institucionales, reconocer también implica nombrar formas de violencia y derechos vulnerados.

Una educación excesivamente genérica puede hablar de “situaciones difíciles” donde existen categorías históricas y jurídicas precisas. Nombrar no busca etiquetar personas; permite comprender responsabilidades, mecanismos y efectos. La precisión protege frente a eufemismos que diluyen el daño.

Los indicadores de reconocimiento son observables: lenguaje que evita culpabilizar, materiales que representan diversidad de experiencias, ausencia de obligación testimonial, reconocimiento de hechos documentados y capacidad para diferenciar experiencia individual de explicación histórica total. El reconocimiento funciona como condición ética del proceso.

Cuidar organiza las condiciones bajo las cuales ocurre el aprendizaje. Incluye previsibilidad, opciones, privacidad, proporcionalidad de materiales y rutas institucionales. No se evalúa solo preguntando si los participantes “se sintieron bien”. Puede observarse antes y durante el proceso: qué información recibieron, qué alternativas tuvieron, cómo se manejaron datos y qué ocurrió ante situaciones de riesgo.

El cuidado también se extiende al profesorado y a los colaboradores comunitarios. Una experiencia que depende de sobrecarga, disponibilidad emocional ilimitada o improvisación no es sostenible. La organización debe distribuir responsabilidades y reconocer cuándo necesita apoyo especializado. Esta dimensión conecta ética del cuidado con capacidad institucional.

En el modelo, cuidar no es una etapa que se supera. Acompaña las demás dimensiones. La memoria, la comprensión y la participación continúan sometidas a criterios de cuidado. La persona puede decidir modificar su forma de participación a medida que avanza el proceso.

Recordar incorpora fuentes, narrativas, lugares y experiencias para comprender el pasado. La dimensión se guía por una regla: memoria no equivale a obligación de narrar. Una persona puede participar plenamente mediante materiales públicos, análisis histórico o lenguajes no autobiográficos. Cuando comparte una experiencia, conserva derechos sobre su circulación y representación.

La pluralidad exige diferenciar perspectivas de hechos. El proceso promueve contraste de fuentes y reconoce que existen interpretaciones diversas sin equiparar evidencia documentada con cualquier afirmación. Este componente fortalece alfabetización histórica y reduce la vulnerabilidad frente a desinformación.

El recuerdo se vincula con territorio. Lugares, objetos y prácticas pueden funcionar como archivos sociales. La pedagogía pregunta qué significados tienen, cómo cambiaron y qué actores los interpretan. Esta localización impide que la memoria se vuelva una narrativa nacional desconectada de experiencias concretas.

COMPRENDER, RECUPERAR AGENCIA Y PROYECTAR

Comprender significa relacionar experiencias con causas, estructuras, instituciones y procesos. El aprendizaje no se detiene en saber que ocurrió un daño; analiza cómo se produjo, qué discursos lo legitimaron, qué actores intervinieron, qué capacidades fallaron y qué respuestas se construyeron. Esta dimensión transforma memoria en conocimiento crítico.

La comprensión también incorpora derechos. Identificar categorías de verdad, reparación o no repetición permite conectar historia con obligaciones públicas. La persona aprende a distinguir entre explicación moral, jurídica, histórica y política sin suponer que una sustituye a las otras.

La calidad de esta dimensión puede evaluarse mediante capacidad para construir relaciones causales, usar fuentes, reconocer incertidumbre, comparar interpretaciones y evitar generalizaciones. Comprender es el puente entre recuerdo y acción.

Recuperar agencia no supone que la violencia haya eliminado completamente la capacidad de decidir. La expresión señala un objetivo de ampliación: fortalecer recursos para interpretar, elegir, participar y actuar. La persona puede reconocer rutas institucionales, formular preguntas, producir conocimiento, intervenir en proyectos o decidir reservar su experiencia. La agencia incluye también el derecho a no convertirse en representante público de una categoría.

La dimensión se opone a dos reducciones. La primera entiende a la víctima solo como receptora de ayuda. La segunda exige resiliencia y liderazgo como demostración de superación. El modelo evita ambas: reconoce apoyos y derechos, pero mantiene la posibilidad de múltiples trayectorias. La agencia se observa en opciones reales, no en discursos motivacionales.

Los indicadores pueden incluir capacidad para identificar alternativas, participar en decisiones, usar información, solicitar apoyo, evaluar respuestas y controlar la circulación de la propia producción. Estos resultados requieren condiciones institucionales; no son atributos exclusivamente individuales.

Proyectar incorpora la posibilidad de imaginar y construir futuros que no estén definidos exclusivamente por el daño. No exige perdón, reconciliación personal ni abandono de demandas de justicia. Permite que una persona o comunidad formule aspiraciones educativas, culturales, económicas, políticas o territoriales y analice qué recursos y decisiones necesita para avanzar.

La dimensión evita que la memoria quede encerrada en conmemoración. Recordar sirve también para reconocer mecanismos que no deberían repetirse y para construir criterios de decisión. El futuro se vuelve una categoría pedagógica cuando los participantes pueden comparar escenarios, identificar riesgos, deliberar sobre alternativas y diseñar acciones proporcionales.

La proyección es plural. Una comunidad puede sostener desacuerdos profundos sobre desarrollo, uso del territorio o relaciones con instituciones. La educación para la paz no busca producir una visión única; busca mejorar la capacidad para discutir futuros bajo derechos, evidencia y no violencia.

EL MEPCV COMO SISTEMA Y AGENDA DE INVESTIGACIÓN

Las seis dimensiones poseen funciones diferentes. Reconocer y cuidar operan principalmente como condiciones éticas y de diseño. Recordar y comprender organizan procesos de elaboración pedagógica. Recuperar agencia y proyectar expresan capacidades que el proceso intenta ampliar. Esta diferenciación permite evitar una secuencia rígida y formular indicadores específicos.

El modelo es recursivo. Una nueva comprensión puede cambiar lo que una persona desea recordar; una experiencia de participación puede exigir revisar condiciones de cuidado; un proyecto de futuro puede llevar a investigar nuevamente el pasado. La arquitectura permite movimientos de ida y vuelta. Esta característica es importante en procesos comunitarios donde los tiempos educativos no son lineales.

La integración también permite identificar fallas. Un proyecto puede recordar sin cuidar, comprender sin ofrecer agencia, participar sin conectar con derechos o proyectar futuro borrando responsabilidades pasadas. La matriz del MEPCV convierte esas combinaciones en preguntas de auditoría y diseño.

Tabla 21. Dimensiones del Modelo de Educación para la Paz Centrada en las Víctimas (MEPCV)

Dimensión	Función principal	Pregunta crítica	Evidencia de calidad
Reconocer	Condición ética	¿El daño y la dignidad son reconocidos sin fijar identidades?	Lenguaje preciso, no culpabilizante y sin obligación testimonial
Cuidar	Condición de diseño	¿Existen previsibilidad, opciones y rutas?	Consentimiento, alternativas, privacidad y apoyo
Recordar	Proceso pedagógico	¿La memoria es voluntaria, plural y situada?	Fuentes diversas, control sobre el relato y contexto
Comprender	Proceso analítico	¿Se explican mecanismos, causas e instituciones?	Contraste, causalidad, derechos y matices
Recuperar agencia	Capacidad	¿Aumentan opciones de decisión y participación?	Uso de información, incidencia y control sobre producciones
Proyectar	Capacidad prospectiva	¿Se pueden imaginar futuros sin negar el pasado?	Escenarios, decisiones, proyectos y criterios de no repetición

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

El carácter teórico del MEPCV exige explicitar qué relaciones deberían someterse a prueba. Se proponen seis proposiciones. P1: cuando las personas conservan mayor control sobre su grado de exposición autobiográfica, aumenta la percepción de seguridad pedagógica sin reducir necesariamente la profundidad del aprendizaje histórico. P2: la memoria trabajada mediante contraste de fuentes y sin obligación testimonial favorece comprensión más compleja que actividades centradas exclusivamente en relatos personales.

P3: incorporar alfabetización de derechos aumenta la capacidad para identificar instituciones y mecanismos de participación, aunque no garantiza acceso efectivo a justicia. P4: la relación entre memoria y agencia está mediada por condiciones territoriales e institucionales; por ello, los resultados no pueden explicarse como cambio individual aislado. P5: la calidad del cuidado se relaciona con previsibilidad, opciones y confianza más que con ausencia total de emociones difíciles. P6: la proyección de futuro es más sostenible cuando conecta proyectos personales o colectivos con recursos, redes y mecanismos institucionales concretos.

Estas proposiciones permiten construir investigación cualitativa, estudios de diseño,

evaluaciones mixtas o análisis comparativos. El modelo no necesita probar que cada dimensión produce un efecto independiente; puede estudiarse cómo combinaciones y contextos generan resultados. Esta agenda evita presentar la propuesta como fórmula cerrada y mantiene una relación crítica con la evidencia.

HERRAMIENTAS DE DISEÑO DEL MEPCV

Este apartado reúne tres instrumentos complementarios: una matriz de diseño, una rúbrica de evaluación y un protocolo de cuidado para contenidos sensibles. Su función es traducir la arquitectura conceptual del capítulo a decisiones observables sin convertirla en una lista rígida de cumplimiento.

MATRIZ OPERATIVA DEL MEPCV

Guía de diseño y auditoría pedagógica

La matriz no reemplaza el juicio profesional. Organiza preguntas que permiten revisar una propuesta antes, durante y después de su implementación.

Tabla 22. Matriz operativa del MEPCV

Dimensión	Antes de implementar	Durante	Después
Reconocer	Identificar relación posible entre contenido y biografías; revisar lenguaje y fuentes	Evitar etiquetas, culpabilización y obligación testimonial	Revisar si hubo representación digna y precisa
Cuidar	Anticipar materiales, opciones, privacidad y rutas	Observar control, confianza y necesidad de ajustes	Documentar incidentes y aprendizajes
Recordar	Seleccionar fuentes plurales y contextualizadas	Permitir distintas formas de participación	Revisar calidad del contraste y del control sobre relatos
Comprender	Definir preguntas causales, históricas e institucionales	Exigir evidencia, matiz y conexiones	Evaluar transferencia a casos nuevos
Agencia	Diseñar decisiones reales o simuladas	Permitir elección, incidencia y control de productos	Observar opciones adquiridas y barreras externas
Proyectar	Incluir escenarios y recursos	Conectar futuro con derechos y territorio	Valorar coherencia, viabilidad y pluralidad

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

USO RECOMENDADO

La matriz puede utilizarse durante la planeación de una unidad, un proyecto comunitario o una estrategia institucional. No es necesario que todas las dimensiones tengan el mismo peso. Una secuencia de memoria puede concentrarse en recordar y comprender, pero debe mostrar cómo cuida y reconoce. Un proyecto de participación puede enfatizar agencia y proyección y mantener criterios de memoria cuando corresponda.

La auditoría puede realizarse mediante una reunión de diseño con docentes y actores relevantes. Cada dimensión recibe evidencia concreta: documentos, materiales, rutas, opciones de participación o indicadores. Las respuestas “sí/no” son menos útiles que describir cómo se cumple el criterio y qué riesgo permanece.

RÚBRICA PARA EVALUAR EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

CUATRO NIVELES DE MADUREZ

La rúbrica busca distinguir actividades aisladas de experiencias capaces de integrar aprendizaje, cuidado, agencia e institución.

Tabla 23. Rúbrica para evaluar experiencias de educación para la paz

Criterio	Inicial	En desarrollo	Consolidado	Transformador
Propósito	Actividad general de valores	Objetivos definidos pero dispersos	Capacidades claras y alineadas	Capacidades conectadas con problemas reales y transferencia
Memoria y evidencia	Relatos sin contraste	Algunas fuentes contextualizadas	Fuentes plurales y análisis histórico	Contraste, territorio y producción crítica de conocimiento
Cuidado	Depende de sensibilidad individual	Existen advertencias básicas	Opciones, privacidad y rutas claras	Cuidado integrado a diseño, organización y evaluación
Participación	Consulta simbólica	Elección limitada	Decisiones e incidencia definidas	Participación con devolución y aprendizaje institucional
Evaluación	Satisfacción o asistencia	Conocimiento inmediato	Capacidades, procesos y resultados	Transferencia, sostenibilidad e indicadores institucionales
Sostenibilidad	Proyecto depende de una persona	Documentación parcial	Responsables, formación y memoria	Capacidad distribuida, alianzas y mejora continua

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

INTERPRETACIÓN DE LA RÚBRICA

Los niveles no deben utilizarse como calificación punitiva. Su función es orientar mejoras. Una experiencia puede estar consolidada en cuidado y permanecer en desarrollo en evaluación. El perfil resultante ayuda a identificar prioridades y evita reducir la calidad a un promedio único.

La categoría transformadora no significa que la actividad resuelva problemas sociales complejos. Indica que existe coherencia entre aprendizaje y entorno: la institución utiliza resultados para revisar prácticas, los participantes pueden transferir capacidades y el proyecto mantiene relación con actores y necesidades del territorio.

PROTOCOLO PEDAGÓGICO DE CUIDADO PARA CONTENIDOS SENSIBLES

Lista de verificación previa a la implementación

La mejor respuesta a un problema sensible comienza antes de que aparezca: objetivos claros, materiales revisados, opciones de participación y rutas conocidas.

Tabla 24. Protocolo pedagógico para contenidos sensibles

Momento	Verificación
Propósito	El material sensible responde a un objetivo de aprendizaje explícito y no se utiliza solo para producir impacto.
Preaviso	Los participantes conocen de manera general la naturaleza del contenido y las formas de participación.
Opciones	Existen alternativas equivalentes para demostrar aprendizaje sin exposición autobiográfica obligatoria.
Privacidad	Se ha definido quién accede a productos, grabaciones, fotografías o relatos y durante cuánto tiempo.
Consentimiento	La autorización para publicar o circular producciones es específica y diferenciada de la participación en la actividad.
Facilitación	El docente conoce preguntas difíciles previsibles, límites del diálogo y formas de reconducir situaciones.
Ruta	La institución ha definido a quién acudir ante revelaciones de riesgo, violencia actual o necesidad especializada.
Cierre	Existe un momento de elaboración y contextualización después de materiales de alta carga emocional.
Seguimiento	Se documentan incidentes, aprendizajes y ajustes necesarios para futuras implementaciones.

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

PRINCIPIO DE MÍNIMA EXPOSICIÓN NECESARIA

Antes de utilizar un recurso sensible conviene formular cuatro preguntas: qué aporta al aprendizaje; si existe una alternativa menos invasiva; qué preparación reciben los participantes; y cómo se elaborará posteriormente. Si el recurso no supera esta prueba, su inclusión responde más al impacto que al propósito pedagógico.

El protocolo no elimina la necesidad de juicio profesional ni reemplaza obligaciones legales o institucionales. Su función es hacer explícitas decisiones que con frecuencia se dejan a la improvisación. En contextos de violencia, esa explicitación forma parte de la calidad educativa.

DEL MODELO A LA SECUENCIA DIDÁCTICA: DECISIONES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS

El MEPCV adquiere utilidad cuando sus seis dimensiones se convierten en preguntas de diseño. Antes de una actividad, reconocer implica identificar a quiénes convoca, qué experiencias pueden estar presentes y qué información necesita conocer el facilitador sin invadir la privacidad. Cuidar exige anticipar materiales, advertencias, alternativas y rutas de apoyo. Recordar obliga a decidir qué fuentes permitirán trabajar el pasado sin exigir exposición autobiográfica. Estas tres dimensiones operan como condiciones de entrada y reducen el riesgo de que una propuesta bien intencionada produzca efectos contrarios a su propósito.

Durante la experiencia, comprender y recuperar agencia orientan la mediación. Comprender significa conectar hechos con mecanismos, instituciones, derechos y relaciones territoriales, evitando que la actividad se reduzca a una secuencia emocional. Recuperar agencia supone abrir espacios para que quienes participan formulen preguntas, contrasten interpretaciones y reconozcan alternativas de actuación. Las investigaciones sobre educación para la paz muestran que los efectos dependen de la calidad de la implementación y de las oportunidades concretas para practicar habilidades, no únicamente de la presencia del tema en el currículo (Nevo & Brem, 2002; Yu et al., 2026).

Después de la actividad, proyectar permite evaluar qué permanece abierto. Una experiencia no necesita cerrar con consenso, perdón o reconciliación para considerarse formativa. Puede terminar con mejores preguntas, una comprensión más precisa, un mapa de actores, una ruta institucional o un acuerdo sobre cómo continuar una conversación. La proyección es especialmente importante porque impide convertir la memoria en un ejercicio clausurado en el pasado. El aprendizaje se completa cuando puede relacionarse con decisiones futuras y con capacidades transferibles.

Esta lógica también mejora la evaluación. El producto final —un mural, una exposición, un debate o un texto— no debería ser la única evidencia. Conviene observar el proceso: uso de fuentes, calidad de argumentos, manejo del desacuerdo, respeto por límites de privacidad, capacidad para identificar derechos y disposición a revisar interpretaciones. La rúbrica propuesta en este acápite cumple esa función al separar dimensiones que suelen confundirse. Un resultado estéticamente atractivo puede ocultar exposición innecesaria; una discusión intensa puede ser pedagógicamente valiosa si mantiene criterios de cuidado y justificación.

APLICACIÓN RESUELTA DEL MEPCV: LEER UN CAMBIO TERRITORIAL SIN EXIGIR TESTIMONIOS

El siguiente caso es completamente ilustrativo. Propone una secuencia para el acápite 8.5 y no informa resultados de una experiencia aplicada. En una institución ficticia de secundaria, un equipo prepara una actividad sobre cómo un cambio en movilidad afecta acceso a educación y relaciones comunitarias. El propósito es contrastar fuentes, construir una explicación limitada por la evidencia y proponer preguntas sobre derechos y participación. No se solicitarán historias familiares ni identificación pública como víctima. El diseño utiliza primero documentos simulados para practicar operaciones de análisis; una aplicación posterior con archivos reales requeriría verificar origen, autorización, contexto y pertinencia de cada recurso.

Los materiales constan de tres documentos ficticios rotulados como tales: un registro escolar que consigna reducción de asistencia durante el cierre de un camino, un relato autorizado simulado de una persona que describe un trayecto más largo y un mapa con rutas alternativas. El registro no explica por qué se cerró el camino; el relato no representa a toda la comunidad; el mapa no informa costos ni seguridad. Estas limitaciones son parte del ejercicio. Se planifican tres sesiones de cincuenta minutos, más una revisión del producto en la semana siguiente. El docente prepara consignas accesibles, opciones escritas y visuales, y el procedimiento institucional de apoyo si aparece una necesidad ajena a la tarea.

Antes de la primera sesión se comunica el tema, el carácter simulado de las fuentes y las alternativas de participación. Reconocer significa admitir que algunos contenidos pueden resultar próximos a biografías sin preguntar quién vivió algo semejante. Cuidar supone que

nadie necesita narrar su historia para demostrar aprendizaje y que los productos no incluirán datos íntimos. Se explica quién tendrá acceso y que una exposición fuera del grupo requerirá autorización específica. UNESCO (2025a) y el CNMH (2013, 2021) aportan criterios para trabajar pasados sensibles y memoria; el caso adapta esas orientaciones a decisiones pedagógicas, sin presentar la actividad como intervención clínica o reparación.

En la primera sesión, quince minutos permiten reconocer qué afirma cada fuente; veinte se dedican a completar una ficha de procedencia, información y límite; quince a comparar coincidencias y discrepancias. Recordar no equivale aquí a evocar una autobiografía: consiste en examinar documentos y perspectivas sobre un pasado simulado. Una respuesta modelo señala que registro y relato permiten vincular cierre del camino con dificultades de desplazamiento, pero no identificar responsables ni reconstruir todas las consecuencias. También distingue una cifra administrativa de una experiencia narrada. La pregunta pendiente podría ser qué otros registros permitirían explicar el cambio y cómo se representaría a quienes no aparecen en esas fuentes.

La segunda sesión trabaja comprensión y agencia. Durante veinte minutos, los grupos construyen una explicación que separa hecho documentado, inferencia y pregunta abierta; quince permiten discutir una objeción; quince se utilizan para revisar el texto. La respuesta modelo dice que el cierre coincide con menor asistencia en el ejemplo, pero que haría falta información sobre otros factores antes de atribuir toda la variación a una causa. El grupo identifica una dimensión de acceso a educación y prepara preguntas para una institución competente dentro del escenario ficticio. No prescribe trámites ni promete una reparación. La actividad enseña a distinguir explicación histórica, valoración y posibilidad de actuación, conservando límites del rol educativo.

En la tercera sesión, proyectar consiste en comparar alternativas de continuidad educativa dentro del caso. Un equipo propone transporte, otro ajuste temporal de horarios y otro un espacio cercano de estudio. Cada opción debe indicar qué recurso necesita, quién podría decidir y qué información falta sobre viabilidad. La respuesta modelo reconoce que una ruta más corta puede seguir siendo inaccesible para algunas personas y que modificar horarios podría transferir cargas a familias. El propósito no es elegir un futuro único ni exigir reconciliación. Se valora la capacidad de formular alternativas proporcionadas y revisar consecuencias, manteniendo visibles obligaciones públicas y decisiones que la escuela no puede asumir por sí sola.

La evaluación utiliza los criterios del MEPCV como guía descriptiva. Reconocimiento y cuidado se examinan en el diseño: lenguaje no culpabilizante, ausencia de obligación testimonial y alternativas efectivas. Memoria y comprensión se valoran en la ficha de fuentes y la explicación; agencia y proyección, en preguntas y opciones justificadas. Una respuesta sólida identifica límites y revisa un argumento, aunque no produzca una pieza artística llamativa. Los niveles de la rúbrica orientan mejoras y no equivalen a una escala validada de transformación social. El docente devuelve una observación concreta, como la necesidad de distinguir la perspectiva de una fuente de una conclusión general, y permite una revisión posterior.

Si alguien comparte espontáneamente información personal, se escucha con respeto y no se convierte su relato en evidencia pública ni objeto de debate. El docente explica límites, ofrece continuar fuera del grupo y utiliza la ruta pertinente cuando corresponda. La clase conserva sus materiales simulados. En el seguimiento, los equipos aplican el mismo procedimiento a una fuente pública previamente revisada y el docente observa si reconocen procedencia, alcance e incertidumbre sin repetir mecánicamente la primera explicación. El equipo registra dificultades de comprensión y revisa instrucciones. El resultado del caso es un diseño completo y respuestas posibles; cualquier conclusión sobre efectos reales requeriría implementación, observación y un método de evaluación adecuado.

TENSIONES, LÍMITES Y CRITERIOS DE DECISIÓN

El MEPCV integra campos que suelen tratarse por separado. Reconocer y cuidar establecen condiciones éticas; recordar y comprender organizan procesos de elaboración histórica y pedagógica; recuperar agencia y proyectar expresan capacidades orientadas a participación y futuro. Su transferencia exige adaptar las dimensiones a población, territorio y propósito, conservando siempre dignidad, voluntariedad y rigor.

El acápite 8.6 desplaza la prueba hacia continuidad y evaluación: qué capacidades se mantienen, qué apoyos necesita el profesorado y qué aprende la institución cuando revisa incidentes, participación y condiciones de implementación.

8.6. MIRADA AL FUTURO: IMPLEMENTACIÓN, EVALUACIÓN Y NO REPETICIÓN

La prueba más exigente de una educación para la paz aparece después de la actividad: qué capacidades permanecen, qué instituciones aprendieron y qué condiciones reducen la repetición del daño.

IMPLEMENTAR Y FORMAR CAPACIDADES INSTITUCIONALES

La implementación suele medirse mediante número de talleres, participantes, materiales o horas. Estos indicadores son útiles para describir cobertura, pero no permiten saber si la organización ha desarrollado una capacidad duradera. Una institución puede realizar muchas actividades sin integrar objetivos, progresión, protocolos o evaluación. La versión profunda de la educación para la paz necesita pasar del inventario de acciones a la comprensión de capacidades.

Corredor et al. (2026), al revisar currículos de paz en territorios afectados por violencia armada, identifican diversidad de enfoques, componentes y estrategias de evaluación. La revisión confirma que el campo permanece metodológicamente disperso. Esta dispersión puede ser productiva si responde a contextos, pero dificulta acumular evidencia. Una solución consiste en distinguir componentes adaptables de criterios comunes de calidad.

Los criterios comunes pueden organizarse alrededor del MEPCV: reconocimiento, cuidado, memoria, comprensión, agencia y proyección. Una institución puede usar metodologías distintas y, al mismo tiempo, demostrar cómo garantiza esas dimensiones. La comparabilidad no requiere uniformidad de actividades; requiere un lenguaje compartido sobre funciones y resultados.

Las necesidades del profesorado exceden una introducción conceptual. Trabajar paz implica facilitar controversias, seleccionar fuentes, gestionar participación, reconocer límites del diálogo, cuidar información y coordinar rutas. La formación más útil se aproxima a problemas reales de práctica. Los docentes necesitan analizar casos, revisar materiales, observar experiencias y recibir retroalimentación.

Morales y Gebre (2021) muestran que la comprensión docente de la Cátedra de la Paz incide en la implementación. Ramírez et al. (2024) aportan evidencia sobre una herramienta virtual para competencias de transformación de conflictos. Estos estudios permiten pensar una progresión profesional: fundamentos conceptuales, diseño de actividades, facilitación, cuidado, evaluación y liderazgo institucional. La formación no termina con un certificado; se consolida cuando puede observarse en decisiones y productos pedagógicos.

Las comunidades de práctica ofrecen una estructura para sostener este aprendizaje. Reuniones periódicas, bancos de casos, revisión entre pares y memoria de decisiones reducen la dependencia de individuos. La participación de orientadores, directivos y actores comunitarios puede ampliar la mirada. El desarrollo profesional se vuelve así una capacidad colectiva.

EVALUAR APRENDIZAJE, CUIDADO Y AGENCIA

La evaluación de paz enfrenta un problema particular: algunos resultados deseables son normativos y podrían confundirse con adhesión a un discurso. Un estudiante no debería obtener mejor valoración por repetir una posición oficial si su argumentación es débil, ni ser penalizado por cuestionar una narrativa cuando utiliza fuentes y respeta derechos. La calidad debe situarse en capacidades: analizar conflicto, usar evidencia, reconocer consecuencias, identificar mecanismos y deliberar con responsabilidad.

Nevo y Brem (2002) señalaron la necesidad de distinguir conocimiento, actitudes y comportamiento en la evaluación de programas de paz. El meta-análisis de Yu et al. (2026) muestra que existen efectos agregados en varias dimensiones, pero los programas difieren. La evaluación institucional necesita seleccionar resultados coherentes con el propósito de cada intervención. Una secuencia de memoria no se mide igual que un programa de mediación.

Las rúbricas pueden ayudar si describen niveles de desempeño y no posiciones ideológicas. Por ejemplo, en comprensión histórica se valora uso de fuentes, contextualización y reconocimiento de incertidumbre; en deliberación se observa calidad de razones, escucha de objeciones y respeto por límites; en agencia se examina capacidad para identificar opciones y mecanismos. Este enfoque mantiene el carácter educativo de la evaluación.

El cuidado también necesita indicadores. Preguntar únicamente si la persona se sintió cómoda puede ser insuficiente, porque un aprendizaje exigente puede producir incomodidad legítima. El MEPCV propone observar condiciones: información previa, existencia de alternativas,

control sobre exposición autobiográfica, claridad sobre confidencialidad, manejo de materiales y conocimiento de rutas. Estos elementos pueden auditarse documentalmente y mediante experiencia de participantes.

La seguridad pedagógica puede estudiarse como percepción de control y confianza. Interesa saber si las personas sienten que pueden hacer preguntas, disentir, abstenerse de narrar aspectos personales y solicitar apoyo sin recibir sanción simbólica. La calidad de la relación con el docente y el grupo importa, pero debe complementarse con capacidad institucional.

Una institución también puede registrar incidentes críticos: actividades que generaron exposición no prevista, uso inadecuado de información, conflictos derivados de materiales o activación de rutas. El objetivo no es penalizar la existencia de dificultades, sino aprender de ellas. Un sistema que documenta y revisa incidentes puede mejorar; uno que busca mostrar una implementación sin problemas tiende a ocultarlos.

La agencia puede observarse sin exigir activismo. Algunos indicadores son capacidad para identificar alternativas, formular preguntas, ubicar instituciones, participar en decisiones, controlar la circulación de una producción y evaluar una respuesta. Estos comportamientos pueden aparecer en simulaciones, proyectos, estudios de caso o procesos reales. La clave es que representen opciones y decisión, no obediencia a una ruta prescrita.

La proyección se evalúa mediante capacidad para construir escenarios y relacionarlos con recursos, riesgos y decisiones. Un proyecto de futuro puede ser personal, comunitario o institucional. Se puede analizar si identifica actores, restricciones, derechos y mecanismos. La calidad no depende de que el escenario coincida con preferencias del evaluador, sino de su coherencia y consideración de consecuencias.

La relación entre agencia y territorio requiere especial atención. Una persona puede aumentar conocimiento sin disponer de espacios reales de participación. La evaluación debe distinguir cambio individual de oportunidad institucional. Esta diferencia evita responsabilizar al participante por barreras externas y produce información útil para mejorar políticas y organizaciones.

SOSTENIBILIDAD, NO REPETICIÓN Y ESCALAMIENTO RESPONSABLE

Un proyecto sostenible deja huellas que permiten continuidad: documentos de diseño, acuerdos, materiales revisados, rúbricas, protocolos, alianzas y registros de aprendizaje. Esta memoria organizacional reduce la pérdida de conocimiento cuando cambia el personal. También permite revisar decisiones con evidencia en lugar de reiniciar cada año.

La sostenibilidad necesita recursos. Tiempo para coordinación, acceso a fuentes, formación y apoyos no pueden depender únicamente de voluntariado. La paz como prioridad institucional compite con múltiples demandas educativas; por eso necesita integración con procesos existentes. Articular currículo, convivencia, ciudadanía y proyectos territoriales puede reducir duplicación.

La UNESCO (2025b), en la guía de implementación de la Recomendación de 2023, refuerza la idea de que la educación para la paz requiere actuar sobre leyes, políticas, currículo, pedagogía, entornos y evaluación. El enfoque sistémico coincide con la conclusión de este capítulo: la sostenibilidad emerge cuando la paz deja de ser evento y se convierte en capacidad distribuida.

La no repetición es una obligación pública compleja y no puede atribuirse causalmente a una actividad educativa. Sin embargo, puede funcionar como horizonte de aprendizaje. Una experiencia contribuye cuando aumenta capacidad para reconocer mecanismos de violencia, cuestionar normalizaciones, identificar derechos, utilizar instituciones y deliberar sobre respuestas. Estos aprendizajes no garantizan que una sociedad no repita el daño, pero fortalecen condiciones para detectarlo y resistirlo.

El horizonte obliga a evaluar transferencia. Saber describir un hecho histórico no asegura que se reconozcan mecanismos similares en una situación nueva. Los diseños pueden incluir casos comparativos, dilemas y problemas contemporáneos para observar si el estudiante utiliza categorías aprendidas fuera del ejemplo original. Esta transferencia constituye una prueba de profundidad.

La no repetición conecta finalmente todas las dimensiones del MEPCV. Reconocer evita negación; cuidar evita reproducir daño en el proceso educativo; recordar conserva experiencia y evidencia; comprender identifica mecanismos; recuperar agencia amplía capacidad de acción; proyectar abre alternativas. El modelo convierte estas relaciones en una arquitectura evaluable y discutible.

Tabla 25. Niveles de evaluación de una experiencia de educación para la paz

Nivel de evaluación	Indicadores sugeridos	Métodos posibles	Pregunta de interpretación
Aprendizaje	Comprensión, fuentes, derechos, conflicto	Rúbricas, tareas, casos, portafolios	¿Qué capacidades fueron adquiridas?
Cuidado	Previsibilidad, opciones, privacidad, confianza	Encuestas, entrevistas, auditoría de diseño	¿Cómo se vivió el proceso?
Agencia	Decisión, participación, uso de información	Simulaciones, proyectos, seguimiento	¿Aumentaron opciones efectivas?
Institución	Rutas, coordinación, formación, memoria	Revisión documental, observación, indicadores	¿La capacidad permanece?
Territorio	Pertinencia, alianzas, participación local	Sistematización, mapeo de actores	¿El diseño dialoga con el contexto?

Nota. Síntesis de los criterios desarrollados en este capítulo.

El escalamiento de una política de paz depende de liderazgo pedagógico, no únicamente de disponibilidad de materiales. Ndwanwe (2024a) identifica barreras de implementación que incluyen limitaciones de recursos, preparación y condiciones organizacionales; en un trabajo complementario, Ndwanwe (2024b) muestra que el liderazgo de los directivos resulta central para sostener la educación para la paz dentro de la gestión escolar. La implicación para Colombia es clara: institucionalizar requiere que rectoría, coordinación, orientación y docentes compartan responsabilidades y criterios, evitando que el programa dependa de una sola persona.

La relación entre educación para la paz y violencia escolar también necesita una lectura institucional. Ndwanwe y Adigun (2023) estudian la educación para la paz como estrategia frente a violencia escolar y subrayan la necesidad de integrar acciones preventivas con cultura organizacional. En Colombia, Ortega (2020) muestra que la investigación-acción colaborativa puede utilizarse para abordar bullying y violencia desde el propio proceso pedagógico. Estos trabajos coinciden en que la intervención gana profundidad cuando convierte problemas reales en oportunidades de aprendizaje y mejora institucional.

Los espacios escolares específicos pueden evaluarse sin asumir que su existencia garantiza impacto. Liang et al. (2024), al analizar espacios de paz en una escuela media, muestran la utilidad de combinar percepciones docentes y uso efectivo por parte de estudiantes. Esta aproximación es pertinente para el MEPCV porque permite estudiar no solo si un dispositivo existe, sino quién lo utiliza, para qué, bajo qué condiciones y con qué relación respecto de otras rutas institucionales.

La investigación sobre conflictos escolares también advierte la diversidad de aproximaciones. Hakvoort et al. (2022) identifican, mediante revisión bibliométrica, múltiples líneas para abordar conflictos en escuelas, confirmando que mediación, disciplina, convivencia y educación para la paz no son equivalentes. Un diseño institucional necesita definir qué problema intenta transformar y seleccionar estrategias congruentes, en lugar de acumular actividades bajo una misma etiqueta.

Finalmente, el escalamiento debe conservar posibilidad de crítica y esperanza. Jabor (2024) analiza narrativas de estudiantes que se reconocen como constructores de paz, mientras Kumar (2024) vincula educación crítica para la paz con esperanza crítica y posibilidades de cambio social. Ambas perspectivas recuerdan que el aprendizaje no termina en cumplimiento institucional: debe permitir que estudiantes interpreten su contexto, formulen alternativas y participen sin que la escuela les imponga una identidad política o moral predeterminada.

ESCALAR SIN COPIAR: SOSTENIBILIDAD, FORMACIÓN Y APRENDIZAJE INSTITUCIONAL

Una experiencia exitosa de educación para la paz no se vuelve automáticamente replicable. Parte de su efecto puede depender de un docente con experiencia, una organización aliada, un momento particular del territorio o una relación de confianza construida durante años. Escalar exige distinguir componentes esenciales de componentes adaptables. Los primeros conservan principios como voluntariedad, rigor de fuentes, participación y protección de derechos; los segundos incluyen secuencias, materiales, tiempos y lenguajes que deben cambiar según población y contexto.

La formación docente debe responder a esa lógica. Ramírez et al. (2024) muestran que las herramientas virtuales pueden fortalecer competencias docentes para la transformación de conflictos en Colombia, pero su valor depende de la manera en que se integran a procesos profesionales más amplios. Una capacitación aislada puede aumentar conocimiento y dejar intactas las condiciones institucionales que dificultan aplicar lo aprendido. La sostenibilidad

requiere acompañamiento, espacios de reflexión sobre casos, revisión de materiales y mecanismos para compartir decisiones entre pares.

El liderazgo institucional también importa. Ndwandwe (2024a, 2024b) identifica barreras de implementación y el papel del liderazgo escolar en contextos de educación para la paz. Aunque esos estudios provienen de Sudáfrica, el mecanismo es transferible con cautela: las iniciativas se debilitan cuando dependen de individuos aislados y carecen de tiempo, recursos, acuerdos y respaldo organizacional. La comparación internacional es útil cuando se utiliza para formular preguntas, no para suponer equivalencia entre sistemas educativos.

La sostenibilidad puede evaluarse mediante memoria institucional. Una organización aprende cuando documenta decisiones, conserva materiales revisados, registra incidentes críticos y puede explicar por qué modificó una práctica. Ese aprendizaje reduce la dependencia de personas específicas y permite que los nuevos equipos comprendan la trayectoria del programa. La no repetición adquiere aquí un significado educativo concreto: no consiste en declarar que un daño no ocurrirá de nuevo, sino en construir procedimientos capaces de reconocer señales, revisar respuestas y corregir condiciones que favorecieron problemas previos.

TENSIONES, LÍMITES Y CRITERIOS DE DECISIÓN

La implementación requiere formación docente, acuerdos institucionales, protocolos, evaluación y memoria organizacional. Los indicadores deben observar aprendizaje, cuidado, agencia y sostenibilidad, evitando reducir la calidad a satisfacción o disminución de reportes. La transferencia final consiste en construir capacidad para sostener y revisar prácticas de paz, no únicamente ejecutar proyectos temporales.

CONCLUSIÓN. EDUCAR PARA QUE LA VIOLENCIA NO DETERMINE EL FUTURO

De aprender sobre la paz a construir capacidades para sostenerla

La educación para la paz encuentra su prueba más exigente cuando debe enseñar sin simplificar el conflicto, recordar sin apropiarse de la memoria y abrir futuro sin pedir a las personas que abandonen sus demandas de verdad y justicia.

UNA ARQUITECTURA DE CAPACIDADES

El recorrido del capítulo permite reformular la educación para la paz como una arquitectura de capacidades antes que como una asignatura, una campaña o una colección de valores. La paz exige comprender formas de violencia, tramitar conflictos, analizar memorias, reconocer derechos, participar en instituciones y construir proyectos de futuro. Estas capacidades necesitan ambientes que no contradigan lo enseñado. La organización educativa forma parte del currículo porque sus reglas, relaciones y respuestas producen aprendizajes sobre poder, justicia y confianza.

La experiencia colombiana muestra tanto posibilidades como límites. La Cátedra de la Paz abrió un espacio normativo y curricular, la pedagogía de la memoria aportó herramientas y los territorios han producido prácticas diversas. Sin embargo, la sostenibilidad depende de capacidades docentes e institucionales. Una política puede legitimar el tema; solo la organización consigue convertirlo en aprendizaje acumulativo, cuidado y participación.

La versión profunda del problema aparece cuando el pasado no es distante. La situación pedagógica de victimización obliga a reconocer que una experiencia puede modificar la relación con un contenido sin definir por completo a la persona. Esta categoría evita tanto la falsa neutralidad como la patologización. La consecuencia práctica es un diseño con opciones, previsibilidad, privacidad y rutas claras.

EL APOORTE DEL MEPCV

El Modelo de Educación para la Paz Centrada en las Víctimas integra seis dimensiones: reconocer, cuidar, recordar, comprender, recuperar agencia y proyectar. Su valor no reside en ofrecer una receta, sino en formular preguntas que permiten auditar la coherencia de una experiencia. Un proyecto puede ser participativo y carecer de cuidado; puede trabajar memoria sin derechos; puede ofrecer información sin agencia; puede hablar de futuro ignorando

responsabilidades pasadas. El modelo hace visibles estas desconexiones.

Reconocer y cuidar protegen la dignidad y las condiciones del proceso. Recordar y comprender convierten experiencia y evidencia en conocimiento. Recuperar agencia y proyectar abren posibilidades de decisión y futuro. La arquitectura es recursiva y puede adaptarse a contextos escolares, universitarios o comunitarios, siempre que se mantengan los límites entre educación, intervención psicosocial y asesoría especializada.

El modelo también produce una agenda de investigación. Sus proposiciones pueden evaluarse mediante estudios de diseño, investigación cualitativa, métodos mixtos y comparaciones territoriales. La prioridad no debería ser demostrar que una secuencia funciona universalmente, sino comprender qué combinaciones de condiciones, prácticas y contextos amplían aprendizaje, seguridad y agencia.

LA PAZ COMO PRÁCTICA INSTITUCIONAL

Una conclusión atraviesa todos los acápites: la educación para la paz no puede depositarse exclusivamente en la persona. Habilidades y actitudes operan dentro de reglas, recursos y oportunidades. Una escuela puede enseñar mediación y mantener rutas poco confiables; puede hablar de participación y decidir sin consultar; puede enseñar derechos y no explicar sus propios procedimientos. La coherencia institucional constituye una forma de pedagogía.

Por eso la evaluación debe incluir estudiantes, docentes y organización. Interesa qué se aprende, cómo se vive el proceso y qué capacidades quedan instaladas. La no repetición funciona como horizonte cuando estas capas se conectan: memoria para reconocer mecanismos, derechos para establecer límites, agencia para participar y organización para responder.

La paz educativa no elimina el conflicto. Construye condiciones para que los desacuerdos no requieran deshumanización, silencio o violencia. Ese horizonte es menos espectacular que una narrativa de reconciliación inmediata, pero más compatible con una democracia plural. Educar para la paz significa, en último término, ampliar la capacidad de vivir con diferencias, reconocer daños, exigir responsabilidades y construir futuros sin negar la complejidad del pasado.

Síntesis final: la paz no se enseña como una respuesta correcta. Se construye como capacidad para reconocer el daño, comprender sus mecanismos, proteger derechos, participar en instituciones y sostener futuros compartidos aun cuando persistan desacuerdos.

La contribución transversal de esta versión profunda puede resumirse en una idea: educar para la paz significa construir condiciones para comprender el daño sin quedar atrapados en él. La memoria aporta profundidad histórica; el cuidado protege la dignidad; los derechos conectan experiencia e instituciones; la agencia amplía capacidad de decisión; el territorio sitúa relaciones y desigualdades; la proyección impide que el pasado clausure el futuro. El MEPCV organiza estas dimensiones como una arquitectura abierta a validación, adaptación y revisión.

DECLARACIÓN SOBRE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Durante la preparación de esta obra se utilizaron herramientas de inteligencia artificial como apoyo para organización del corpus, estructuración editorial, revisión de coherencia y asistencia de redacción. La selección de fuentes, la interpretación de la evidencia, la verificación bibliográfica y la responsabilidad intelectual del contenido corresponden a los autores y al proceso editorial. Ninguna salida automatizada se asume como evidencia por sí misma.

REFERENCIAS

- Alguacil, M., Boqué, M. C., & Ribalta Alcalde, M. D. (2019). Educar para la paz y en la paz: Elementos a considerar en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 65–87. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.004>
- Arató, F., & Bodnár, B. A. (2024). Narratives and common traits of peace education and the “Teaching Students to be Peacemakers” programme: Rethinking the role of cooperative learning in peace education. *Intercultural Education*, 35(5), 539–557. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2405323>
- Arystanbek, A., Bukutova, A., Toleu, G., Parmenter, L., Cremin, H., & Ospanbek, A. (2026). Implementing positive peace education in schools: A systematic literature review of global practices. *Educational Research Review*, 50, 100759. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100759>
- Bajaj, M. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of peace education*. Information Age Publishing.
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481–508. <https://doi.org/10.1353/hrq.2011.0019>
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2011). *Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139015646>
- Benavides, A., & Bermeo, M. J. (2023). Territorial peace education as responsive praxis: Case analysis of education innovations in Colombia. *Journal of Peace Education*, 20(1), 8–29. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2157380>
- Berger, E., Sun, Y., McGaw, V., Ting, R. S.-K., Nandakumar, N., Jobson, L., McDougall, T., Cowlshaw, S., Zhupanova, O., Shyriaeva, T., Makarenko, O., Falconer, D., & Phillips, M. (2026). A scoping review on interventions in educational contexts to support students exposed to war. *Trauma, Violence, & Abuse*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/15248380261439144>
- Cappelletti, M., & Garth, B. (1978). Access to justice: The newest wave in the worldwide movement to make rights effective. *Buffalo Law Review*, 27(2), 181–292.
- Cardozo Rusinque, A. A., Morales Cuadro, A. R., & Martínez Sande, P. A. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 46, e214753. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214753>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Recordar y narrar el conflicto: Herramientas para reconstruir memoria histórica*.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Guía general para un viaje por la memoria histórica*.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2021). *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano*.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe final*. Comisión de la Verdad.
- Congreso de Colombia. (2011a). *Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*.
- Congreso de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*.
- Corredor, A., Salazar Montoya, E. O., Cardona-Acevedo, S., Valencia, J., Peña Ortega, B. F., Valencia-Arias, A., & Verde Flores, L. (2026). Design and evaluation of peace curricula in territories affected by armed violence: A systematic review. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 18(2), 169–188. <https://doi.org/10.1108/JACPR-02-2026-1111>
- Davies, L. (2004). *Education and conflict: Complexity and chaos*. RoutledgeFalmer.
- Díazgranados, S., Noonan, J., Brion-Meisels, S., Saldarriaga, L., Daza, B. C., Chávez, M., & Antonellis, I. (2014). Transformative peace education with teachers: Lessons from Juegos de Paz in rural Colombia. *Journal of Peace Education*, 11(2), 150–161. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.898627>
- Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253–278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Dutta, U., Andzenge, A. K., & Walkling, K. (2016). The everyday peace project: An innovative approach to peace pedagogy. *Journal of Peace Education*, 13(1), 79–104. <https://doi.org/10.1080/17400201.2016.1151773>
- Egan, S. (2025). Tackling ignorance about law in human rights education. *British Educational Research Journal*, 51(3), 1521–1537. <https://doi.org/10.1002/berj.4138>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE.
- Gordillo, C. (2021). Peacebuilding in Colombia: Teachers' and students' perspectives on the Lectures on Peace. *Peacebuilding*, 9(1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/21647259.2020.1731124>
- Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2022). Research from 1996 to 2019 on approaches to address conflicts in schools: A bibliometric review of publication activity and research topics. *Journal of Peace Education*, 19(2), 129–157. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2104234>
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2013). *Peace education* (3rd ed.). McFarland.
- Ilfiandra, Nadhirah, N. A., & Adiputra, S. (2023). The peace education model in developing a peaceful classroom climate: Lesson-learned from Indonesia. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(4). <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.04.04>
- Jabor, R. M. (2024). “On becoming a peacebuilder”: Narratives of the Grade 10 learners. *Journal of Aggression*,

- Conflict and Peace Research*, 16(1), 16–27. <https://doi.org/10.1108/JACPR-12-2022-0764>
- Kumar, K. (2024). Critical peace education and critical hope: Co-researching with middle school students in India to imagine possibilities for social change. *Journal of Peace Education*, 21(3), 313–335. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2347207>
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press.
- Liang, C. T. H., Gutekunst, M. H. C., Liu, L., Rosenberger, T., & Kohler, B. A. (2024). Formative evaluation of Peace Spaces in a middle school: Teacher perceptions and student usage. *Psychology in the Schools*, 61(1), 155–172. <https://doi.org/10.1002/pits.23045>
- Maru, V. (2009). *Access to justice and legal empowerment: A review of World Bank practice* (Justice and Development Working Paper Series No. 9/2009). World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/623321468151157569/pdf/518430NWP0Acce10Box342050B01PUBLIC1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. MEN.
- Morales, E., & Gebre, E. H. (2021). Teachers' understanding and implementation of peace education in Colombia: The case of Cátedra de la Paz. *Journal of Peace Education*, 18(2), 209–230. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.1937085>
- Munevar Mariño, S. K., Burbano Pantoja, V. M., & Valdivieso Miranda, M. A. (2022). Juegos de paz como estrategia para mitigar la agresión estudiantil en un escenario rural. *Equidad y Desarrollo*, 1(40). <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss40.9>
- Navarro-Castro, L., & Nario-Galace, J. (2019). *Peace education: A pathway to a culture of peace* (3rd ed.). Center for Peace Education, Miriam College.
- Ndwandwe, N. D. (2024a). Barriers to implementing peace education in secondary schools in South Africa. *Journal of Peace Education*, 21(2), 164–184. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2367966>
- Ndwandwe, N. D. (2024b). Confronting a leadership vacuum: The principal's leadership role in peace education in South African schools. *International Journal of Educational Management*, 38(3), 804–818. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2023-0099>
- Ndwandwe, N. D., & Adigun, O. T. (2023). "Let there be Peace": An exploratory study of peace education as a strategy to combating school-based violence in South African secondary schools. *Journal of School Violence*, 22(4), 556–568. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2249811>
- Nevo, B., & Brem, I. (2002). Peace education programs and the evaluation of their effectiveness. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 271–277). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203416328>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Ortega, Y. (2020). Using collaborative action research to address bullying and violence in a Colombian high school EFL classroom. *Ikala*, 25(1), 35–54. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a04>
- Page, J. S. (2004). Peace education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education*, 50, 3–15. <https://doi.org/10.1023/B:REVI.0000018226.19305.6C>
- Pleasence, P., & Balmer, N. J. (2019). Justice & the capability to function in society. *Dædalus*, 148(1), 140–149. https://doi.org/10.1162/daed_a_00547
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*.
- Ramírez, L., Vera-Márquez, A. V., Palacios-Espinosa, X., Urbano Mejía, C. Y., & Rojas-Gaitán, L. (2024). Education for peace in a peace-friendly context: Testing a virtual learning tool to improve teachers' competencies for conflict transformation in Colombia. *Journal of Peace Education*, 21(3), 357–381. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2373732>
- Redondo-Insignares, W. P., & De la Rosa Yacomelo, J. (2026). Avances y tendencias en la educación para la paz: Una revisión sistemática. *Pensamiento Educativo*, 63(1). <https://doi.org/10.7764/pel.63.1.2026.7>
- Salomon, G., & Nevo, B. (Eds.). (2002). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sánchez Castillo, V., & Gómez Cano, C. A. (2024). Paz, justicia e instituciones sólidas en Latinoamérica (ODS 16): Un análisis bibliométrico (2013–2022). *Jurídicas CUC*, 20(1), 204–222. <https://doi.org/10.17981/juridcuc.20.1.2024.08>
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- UNESCO. (2023c). *Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development*.
- UNESCO. (2025a). *Addressing violent pasts through education: A policy guide*.
- UNESCO. (2025b). *Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development: An implementation guide*.
- Watson, K. R., & Astor, R. A. (2025). A critical review of empirical support for trauma-informed approaches in schools and a call for conceptual, empirical and practice integration. *Review of Education*, 13(1), e70025. <https://doi.org/10.1002/rev3.70025>
- Yu, Y., Liu, W., & Meng, X. (2026). The impacts of peace education: A meta-analysis. *International Journal of Educational Development*, 122, 103556. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2026.103556>
- Zembylas, M., Charalambous, C., & Charalambous, P. (2016). *Peace education in a conflict-affected society: An ethnographic journey*. Cambridge University Press.