

Garantías de no repetición y el derecho a la educación. Experiencias internacionales y el caso de Colombia

Cómo citar este artículo [Chicago]: Cepeda-Rodríguez, Emerson, Laura Sofía Zambrano Salazar y Walter Pérez Niño. "Garantías de no repetición y el derecho a la educación. Experiencias internacionales y el caso de Colombia". *Novum Jus* 19, núm. 2 (2025): 159-192. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2025.19.2.6>

Emerson Cepeda-Rodríguez /
Laura Sofía Zambrano Salazar /
Walter Pérez Niño



Garantías de no repetición y el derecho a la educación. Experiencias internacionales y el caso de Colombia

Emerson Cepeda-Rodríguez*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Laura Sofía Zambrano Salazar**

Universidad de los Andes y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Walter Pérez Niño***

Universidad Militar Nueva Granada

Recibido: 20 de septiembre de 2024 | **Evaluado:** 22 de noviembre de 2024 | **Aceptado:** 19 de febrero de 2025

Resumen

Para alcanzar la superación de la violencia se requieren medidas estatales que remedien las causas estructurales del conflicto, implementen medidas de reparación y aseguren que los actos violentos no vuelvan a ocurrir. La satisfacción de los derechos sociales, como la educación, juega un papel crucial en este proceso. En ese contexto, el objetivo de este trabajo es estudiar las garantías de no repetición en relación con el derecho a la educación, analizando ejemplos de justicia transicional en varios países y centrándose en las medidas adoptadas en Colombia. Se concluye que la mayoría de las experiencias adoptaron las “garantías educativas integrales” y las “garantías educativas para las víctimas”. En Colombia, los esfuerzos están matizados por garantías de no repetición en educación que podrían enmarcarse en una evolución que va desde las “garantías educativas para las víctimas” hacia las “garantías educativas integrales”. En consecuencia, la mayoría de los casos no incorporan “garantías transformadoras” o un debate sobre el proceso de comercialización de la educación que continúa generando violencia.

Palabras clave: derecho a la educación, garantías de no repetición, reparación, víctimas, violencia.

* Doctor en Estudios Avanzados en Derechos Humanos, Universidad Carlos III de Madrid. Docente Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Líneas de investigación: movilización legal, justicia transicional, derecho internacional.

** Magíster en Construcción de Paz, Universidad de los Andes. Magíster en Derechos Humanos, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Línea de investigación: Derechos humanos, reparación integral, justicia transicional, Derecho Penal Internacional.

*** Doctor en Derecho. Universidad Autónoma de Chile. Docente, Universidad Militar Nueva Granada. Líneas de Investigación: derechos humanos, derechos de la naturaleza, derecho a la educación.

Guarantees of Non-Repetition and the Right to Education: International Experiences and the Case of Colombia

Emerson Cepeda-Rodríguez

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Laura Sofía Zambrano Salazar

Universidad de los Andes y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Walter Pérez Niño

Universidad Militar Nueva Granada

Received: September 20, 2024 | **Evaluated:** November 22, 2024 | **Accepted:** February 19, 2025

Abstract

To achieve the overcoming of violence, state measures are required that address the structural causes of the conflict, implement reparations, and ensure that violent acts do not occur again. The satisfaction of social rights, such as education, plays a crucial role in this process. In this context, this paper studies the guarantees of non-repetition in the right to education, analyzing examples of transitional justice in several countries and focusing on the measures adopted in Colombia. It is concluded that most experiences adopted "comprehensive educational guarantees" and "educational guarantees for victims". In Colombia, efforts are nuanced by guarantees of non-repetition in education that could be framed as an evolution from "educational guarantees for victims" to "comprehensive educational guarantees". Consequently, most experiences do not incorporate "transformative guarantees" or a debate on the process of commercialization of education that continues to generate violence.

Keywords: right to education, guarantees of non-repetition, reparation, victims, violence.

Introducción

La literatura ha avanzado en el análisis de la naturaleza y la determinación de garantías de no repetición interdependientes¹. No obstante, parte del desafío de las investigaciones es profundizar en los objetivos y contenido de cada una de las medidas que componen esas garantías, así como en el estudio de su naturaleza frente a violaciones específicas de los derechos, como el de la educación. Es claro que los trabajos han discutido ampliamente las relaciones entre educación y violencia. Igualmente, han explicado la educación como una forma de reparación para personas a las que se les impidió acceder o beneficiarse de la educación² o como uno de los programas de la justicia transicional³. Sin embargo, analizar la educación dentro de las garantías de no repetición es importante para ir más allá de las finalidades de una perspectiva de reparación tradicional: la reconstrucción de lo destruido por la violencia y el restablecimiento a la situación anterior a la violación del derecho a la educación. También, el enfoque de las garantías de no repetición podría ser más vinculante porque está justificado con la obligación internacional de los Estados de realizar todas las acciones para interrumpir violaciones en curso de los derechos⁴.

¹ Carla Ferstman, “Do Guarantees of Non-Recurrence Actually Help to Prevent Systemic Violations? Reflections on Measures Taken to Prevent Domestic Violence”, *Netherlands International Law Review* 68, núm. 3 (2021): 387-405; Brianne McGonigle Leyh, “A New Frame? Transforming Policing through Guarantees of Non-Repetition”, *Policing* 15, núm 1 (2020): 362-72; Naomi Roht-Arriaza, “Measures of Non-Repetition in Transitional Justice: The Missing Link?”, *UC Hastings Research Paper*, núm. 160 (2016).

² Cristián Correa, “Education for Overcoming Massive Human Rights Violations”, en *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie (New York: Social Science Research Council, 2017), 131-76; Roger Duthie y Clara Ramírez-Barat, “Education as Rehabilitation for Human Rights Violations”, *Journal of Human Rights Practice* 5 (2016): 241-73; Teboho Moja, “Education as Redress in South Africa: Opening the Doors of Learning to All”, en *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie (New York: Social Science Research Council, 2017), 205-32; Francesca Capone, “The Right to Reparation for War-Affected Children: Special Focus on BiH”, *International Journal of Rule of Law, Transitional Justice and Human Rights* 1 (2010): 98-110.

³ Zoé Dugal, “Outreach to Children in the Transitional Justice Process of Sierra Leone”, en *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie (New York: Social Science Research Council, 2017), 233-55; Karen Murphy, “Educational Reform through a Transitional Justice Lens: The Ambivalent Transitions of Bosnia and Northern Ireland”, en *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie (New York: Social Science Research Council, 2017), 65-100; Julia Paulson, “(Re)Creating Education in Postconflict Contexts: Transitional Justice, Education, and Human Development”, *Human Development* (2009): 1-32; Ana María Rodino, “Teaching about the Recent Past and Citizenship Education during Democratic Transitions”, en *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie (New York: Social Science Research Council, 2017), 27-64.

⁴ Pablo de Greiff, “Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición”, Naciones Unidas, Asamblea General, A/HRC/21/46, 9 de agosto de 2012.

Este artículo entiende las garantías de no repetición en educación como todas aquellas medidas para prevenir la desigualdad estructural en el sistema educativo, las prácticas culturales de intolerancia y el desconocimiento de las injusticias del pasado. El objetivo de las garantías es doble. De un lado, incluir acciones para impedir que sigan ocurriendo violaciones a la asequibilidad, el acceso, la aceptabilidad y la adaptabilidad de la educación. En este sentido, las garantías deben ayudar a eliminar los obstáculos que enfrentan las personas para acceder a la educación y completar sus estudios. Por ejemplo, la existencia de escuelas segregadas ha deshecho el progreso logrado por otras reformas educativas para promover la paz⁵. De otro lado, realizar programas para reconocer las injusticias históricas, reducir la desigualdad educativa para las víctimas y transformar comportamientos sociales violentos⁶. Al respecto, la contribución que puede hacer la educación a la no repetición de la violencia depende de la identificación de escenarios de conflicto dentro de la educación⁷, de la promoción de valores de tolerancia, del fomento de prácticas de cohesión social y de la construcción de pensamiento crítico sobre el pasado y el presente⁸.

Para explicar las garantías de no repetición en educación, primero, el artículo examina la relación entre educación y superación de la violencia. Segundo, explica las garantías de no repetición desde la experiencia comparada. Así, identifica cinco tipos de garantías de no repetición teniendo en cuenta la forma como aborda el vínculo entre reformas neoliberales, “paz liberal”, la violencia y los daños al derecho a la educación de las víctimas. Tercero, estudia las garantías de no repetición sobre educación en Colombia. El artículo hace énfasis en este país toda vez que allí se han realizado diferentes intentos para replantear los escenarios de reparación, particularmente del derecho a la educación. Colombia ha transitado de una perspectiva centrada en reparar exclusivamente daños a un enfoque que aborda la desigualdad en el sistema educativo como causa generadora de violencia. En 2016, con el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto Armado con las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FARC-EP), a diferencia de otros países, Colombia pretende la coherencia y la articulación de las medidas de no repetición en educación con otras que buscan reparar y garantizar otros derechos.

⁵ Murphy, “Educational Reform”, 65-100.

⁶ Moja, “Education as Redress”, 205-32.

⁷ Lynn Davies, “The Power of a Transitional Justice Approach to Education Post-Conflict Education Reconstruction and Transitional Justice”, *ICTJ.org*, marzo de 2017.

⁸ Duthie y Ramírez-Barat, “Education as Rehabilitation”, 241-73.

Este artículo analiza las garantías de no repetición siguiendo tres etapas. Primero, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura en buscadores académicos y bases de datos reconocidas, como Google Scholar y Web of Science. Para ello, se emplearon diversas combinaciones de palabras clave en español y en inglés, entre las que destacan: “garantías de no repetición”, “guarantees of non-repetition”, “reparación”, “reparation”, “educación”, “education”, “derecho a la educación” y “right to education”. En segundo lugar, se realizó un análisis detallado de los textos que abordan explícitamente la reparación y las garantías de no repetición en el contexto de las violaciones al derecho a la educación. Este análisis también se realizó para identificar las experiencias de distintos Estados que han implementado estas garantías. Por último, para el caso de Colombia, además de revisar la literatura relacionada con la reparación en el país, se recopiló evidencia sobre la normatividad y la jurisprudencia aplicables.

Educación y superación de la violencia

La educación, individualmente, permite a las personas lograr su plan de vida⁹. Socialmente permite inculcar valores que promuevan la conciencia social y el empoderamiento de las personas como sujetos de derechos¹⁰. Además, contribuye al desarrollo de la ciencia y la tecnología para el beneficio de la comunidad y es un espacio donde se desarrollan otros derechos¹¹. Sin embargo, en contextos de conflicto y violencia la educación debe analizarse desde dos perspectivas particulares.

La primera sugiere que la educación y en general la falta de cumplimiento de las obligaciones sobre derechos sociales impulsan el conflicto armado, ya que existe una relación causa-efecto entre la precariedad en la atención de derechos y las situaciones de violencia¹². De esta manera, los conflictos se gestan como producto de la desigualdad, la carencia de oportunidades, la falta de acceso al poder y la ausencia de garantías en la democracia¹³. Según este enfoque, los daños a la educación durante los conflictos generalmente se asocian como consecuencias indirectas de las lógicas de la violencia que irrumpen en la vida cotidiana. Así, es posible entender

⁹ Emerson Cepeda Rodríguez, “Usos Alternativos del Derecho y Movimientos Sociales: Lecturas desde los Derechos de los Niños, la Calidad de la Educación y la Participación”, en *Instituciones Educativas Vivas*, editado por Aracely Ayala Burgos, Vega Daniel y José Moreno (Tunja: Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2013), 195-226.

¹⁰ Duthie y Ramírez-Barat, “Education as Rehabilitation”, 241-73.

¹¹ Walter Pérez Niño, “Derecho a la educación y libertad religiosa en el Tribunal Europeo de Derechos Humanos”, *Revista Direito Mackenzie* 8, núm. 2 (2014): 190-215.

¹² Procuraduría General de la Nación, *El Derecho a la Educación* (Bogotá: Giro Editores, 2006).

¹³ Daniela Holguín et al., “Posconflicto: Ideas para una Paz en Colombia”, *Poiésis* 31 (2016): 225-37.

la desescolarización como consecuencia del desplazamiento forzado. No obstante, también los actores violentos ejecutan acciones directas y sistemáticas para afectar la educación. Por ejemplo, instrumentalizándola, para establecer una cultura de obediencia incondicional de extrema disciplina¹⁴; utilizándola para generar represión cultural denegando el acceso a la educación a ciertos sectores¹⁵; sembrando conflictos mediante el uso de currículos sesgados para enaltecer la pertenencia a una raza o comunidad religiosa¹⁶; amedrentando profesores y estudiantes, o usando textos escolares para legitimar la represión y reproducir la violencia¹⁷. Estos daños al derecho a la educación, por pequeños que sean, pueden tener efectos graves a largo plazo. Los daños de la violencia se ven reflejados en varios fenómenos como la destrucción de infraestructura, el reclutamiento de niños, la apropiación de escuelas como botines de guerra, el desplazamiento de estudiantes y profesores, que termina afectando especialmente a las mujeres¹⁸, y la creación de una cultura de intolerancia. Este tipo de daños afectan el acceso y la calidad de la educación, aumentando las desigualdades¹⁹.

La segunda perspectiva aborda la educación como una forma de superar la violencia y, además, de consolidar la paz. Allí la educación desempeña un papel preponderante al ser un elemento para la superación y la construcción de tejido comunitario. Asimismo, como un factor esencial del desarrollo y una puerta de entrada a la cultura ciudadana y la convivencia pacífica²⁰. La superación del conflicto, entonces, no es solamente un momento, también es un proceso de construcción para sostenerse en el tiempo²¹. Bajo esa órbita, la educación también es una herramienta para asegurar la no repetición de los hechos violentos²². Esta ayuda a los individuos a adquirir los valores y habilidades necesarias para mejorar su calidad de vida; contribuye a traer nuevamente un sentido de normalidad en el contexto de la transición con la reincorporación de los niños a la vida escolar²³, y facilita los

¹⁴ Rodino, "Teaching about the Recent", 27-64.

¹⁵ Alan Smith y Tony Vaux, "Education, Conflict and International Development", gsdr.org, 2003.

¹⁶ Armando Infante, "El Papel de la educación en situaciones de posconflicto: Estrategias y recomendaciones", *Hallazgos* 11, núm. 21 (2014): 223-45.

¹⁷ Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie, "Introduction", en *Transitional Justice and Education: Learning Peace* (New York: Social Science Research Council, 2017), 11-26.

¹⁸ Mauricio García Villegas et al., *Separados y Desiguales: Educación y Clases Sociales en Colombia* (Bogotá: DeJusticia, 2013).

¹⁹ Paulson, "(Re)Creating Education in Postconflict Contexts", 1-32.

²⁰ Julián Osorio Valencia, "La Educación Como Pilar del Posconflicto", *Academia Libre* 12, núm. 12 (2015): 11-17.

²¹ Holguín et al., "Posconflicto: Ideas para una Paz", 225-37.

²² Alan Smith, "The Influence of Education on Conflict and Peace Building", *Unesco.org*, 2010.

²³ Ramírez-Barat y Duthie, "Introduction".

procesos de rehabilitación y reintegración en la sociedad de los actores armados²⁴. De esta manera, la educación ayuda a cumplir el propósito de facilitar el progreso en la medida en que pueda involucrar a todas las personas que han hecho parte del conflicto. Sumado a lo anterior, es un vehículo para preservar la memoria. Así, tiene un potencial formativo en la creación de narrativas críticas del pasado²⁵ y de capacidades para transformar legados de división social²⁶.

Por ello, las políticas para la superación del conflicto a través de la educación deben: dar habilidades para que los niños y niñas participen en espacios políticos, sociales y productivos²⁷; promover el reconocimiento, la tolerancia, el respeto por las diferencias, la inclusión y la capacidad de lidiar con el conflicto de una manera no violenta²⁸; incorporar al sistema educativo a todos los actores, es decir tanto los armados como en general a los marginados al sistema educativo²⁹, y reparar para facilitar la rehabilitación y la reintegración en la sociedad³⁰. Estas medidas también tienen que centrarse en lo rural, contexto en donde se encuentran mayores fragilidades³¹.

Dos aspectos fundamentales deben resaltarse como base de esta política: la reconstrucción y la reconciliación. La *reconstrucción* no debe limitarse a una habilitación de lo destruido, más bien este término hace alusión a un nuevo planteamiento del sistema educativo, teniendo en cuenta la disposición de los recursos humanos y físicos, nuevos o no, que sean necesarios para que el sistema educativo funcione en términos de accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad para todos. La *reconciliación*, por su parte, envuelve cuestiones como la de su definición en una sociedad o la explicación de lo que pasó en el conflicto. Este proceso implica la difusión de historias personales, el recuerdo y la conmemoración, los participantes de la violencia, el rol de la justicia en las reparaciones y el papel preventivo de los programas de educación³².

Estas medidas deben tener tres características: ser oportunas, participativas e ir más allá de la educación formal. El periodo posterior a la superación del conflicto

²⁴ Alan Smith, "Children, Education and Reconciliation", *Unicef.org*.

²⁵ Ramírez-Barat y Duthie, "Introduction", 11-26.

²⁶ Susana Frisancho y Felix Reategui, "Moral Education and Post-War Societies: The Peruvian Case", *Journal of Moral Education* 38, núm. 4 (2009): 421-33.

²⁷ Ramírez-Barat y Duthie, "Introduction", 11-26.

²⁸ Frisancho y Reategui, "Moral Education and Post-War", 421-33.

²⁹ Infante, "El papel de la educación", 223-45.

³⁰ Smith, "The Influence of Education".

³¹ Pérez Niño, "Derecho a la educación", 190-215.

³² Smith y Vaux, "Education, Conflict and International".

ofrece una oportunidad de proveer seguridad básica, entregar los dividendos de la paz y generar confianza en el proceso de consolidación de la paz. Si esto se hace desde temprano, crecen las posibilidades de que la paz sea sostenible y se reduce el riesgo de volver hacia el conflicto³³. Luego del fin de las hostilidades hay el 40 % de probabilidades de que este vuelva a surgir, con el riesgo de que los que hacen parte de los grupos rebeldes se conviertan en delincuentes comunes. En ese sentido, las reformas educativas pueden ser un indicador importante del compromiso de los gobiernos con el reconocimiento del pasado y el aseguramiento de la no repetición de este³⁴. Las víctimas del conflicto ven la educación como la mayor, o quizás la única forma de tener un futuro mejor³⁵.

Las políticas que se elaboren no pueden ser unilaterales, en su construcción tienen que participar todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo especialmente a los niños, niñas y adolescentes, para establecer los fines y propósito de estas. Además, si los niños y niñas son prioridad, en ellas se les debe garantizar su participación en los escenarios educativos y dar la mayor importancia a las medidas educativas³⁶. Finalmente, las acciones estatales deben extenderse no solamente a los ámbitos de la educación formal. Es necesario tener en cuenta la educación popular y demás espacios de aprendizaje toda vez que el proceso de enseñanza no solamente debe cobijar a los niños y niñas, sino a todas las personas. Allí entran en juego acciones pedagógicas que se deben ofrecer mediante los medios de comunicación, museos, memoriales y demás que pueden ser utilizados como espacios de aprendizaje³⁷.

El derecho a la educación como garantía de no repetición en experiencias de justicia transicional

Existen ejemplos de justicia transicional que han establecido algunas de las garantías arriba descritas. Sin embargo, los casos que incorporan de forma integral las garantías de no repetición no son frecuentes³⁸. Explicaciones de esta insuficiencia incluyen presupuestos reducidos, altos niveles de corrupción y millones de víctimas

³³ Organización de las Naciones Unidas (ONU), "Informe del Secretario General sobre la Consolidación de la Paz Inmediatamente Después de los Conflictos" (New York: ONU, 2009).

³⁴ Ramírez-Barat y Duthie, "Introduction", 11-26.

³⁵ Margaret Sinclair, *Planning Education in and after Emergencies* (Paris: UNESCO, 2002).

³⁶ Paulson, "(Re)Creating Education in Postconflict", 1-32.

³⁷ Paulson, "(Re)Creating Education in Postconflict", 1-32.

³⁸ Murphy, "Educational Reform", 65-100.

y pobres que no tienen acceso a derechos sociales³⁹. En particular, las investigaciones han identificado los siguientes problemas de formulación e implementación de garantías de no repetición⁴⁰: el presupuesto público no incluye la educación y las reparaciones a las víctimas (ej. Nepal, Sierra Leona y Timor Oriental), la ausencia de voluntad política (ej. Liberia), reconocimientos parciales de víctimas (ej. Sudáfrica, Timor Oriental y Sierra Leona), el acceso al sistema educativo es bajo y desigual (ej. Guatemala, Perú, Timor Oriental y Sudáfrica), la segregación escolar (ej. Irlanda y Bosnia y Herzegovina), la ausencia de un enfoque de reparación de violaciones del derecho a la educación (ej. Timor Oriental, Uganda y El Salvador), planes curriculares con enfoques históricos simplistas (ej. Guatemala) o pedagogías autoritarias (ej. Perú).

Sin embargo, dos desafíos más importantes influyen: la naturaleza dual de las garantías de no repetición en educación y la hegemonía de la paz liberal. Sobre el primero, la experiencia comparada evidencia que estas garantías tienen que cumplir al mismo tiempo con las obligaciones estatales para garantizar el derecho a la educación para toda la población y el derecho a la reparación de los daños que limitan la capacidad de las víctimas para beneficiarse de la educación⁴¹. Así, según la literatura, la educación como garantía de no repetición debe implementar reformas educativas estructurales para toda la población como una forma de reconocimiento explícito de las injusticias históricas (ej. Sudáfrica)⁴², brindar educación a todas las personas pobres con enfoques diferenciales para eliminar los obstáculos específicos de las víctimas para acceder a la educación⁴³, y cumplir con las obligaciones estatales del derecho a la educación y del derecho de las víctimas a la reparación. En cuanto al segundo, los países en transición enfrentan las consecuencias de la paz liberal.

³⁹ Emerson Cepeda-Rodríguez y Walter Pérez-Niño, “Derechos Sociales y Justicia Transicional: Experiencias Internacionales y el Caso Colombiano”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 64, núm. 235 (2019): 359-64.

⁴⁰ Capone, “The Right to Reparation”, 98110; Murphy, “Educational Reform”, 65-100; Gustavo Palma Murga, “History, Memory, and Education: Is It Possible to Consolidate a Culture of Peace in Guatemala?”, en *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie (New York: Social Science Research Council, 2017), 101-23; Paulson, “(Re)Creating Education in Postconflict”, 1-32; World Bank, *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction* (Washington: World Bank, 2005).

⁴¹ Francesca Capone et al., *Education and the Law of Reparation in Insecurity and Armed Conflict* (Londres: British Institute of International and Comparative Law, 2013); Duthie y Ramírez-Barat, “Education as Rehabilitation”; Correa, “Education for Overcoming Massive”, 131-76.

⁴² Moja, “Education as Redress”, 205-32; Paulson, “(Re)Creating Education in Postconflict”, 1-32.

⁴³ Pablo Kalmanovitz, “Justicia Correctiva vs. Justicia Social en Casos de Conflicto Armado”, en *Justicia Distributiva en Sociedades en Transición*, editado por Morten Bergsmo, César Rodríguez-Garavito, Pablo Kalmanovitz y María Paula Saffon (Oslo: Torkel Opsahl Academic EPublisher, 2012), 77-104; Correa, “Education for Overcoming Massive”, 131-76.

En los últimos 20 años, todos los países del mundo han reducido significativamente el presupuesto de educación⁴⁴. Esta reducción presupuestal también se apoya en la idea de que la educación ha sido uno de los ámbitos más descuidados por los gobiernos, debido a su potencial emancipatorio. Glaeser evidencia este escenario demostrando la correlación de la educación con el aumento de revoluciones democráticas⁴⁵.

Estos desafíos crean espacios de debate de las garantías de no repetición. Primero, la relación entre los objetivos que deben cumplir estas garantías educativas y las condiciones para lograrlas. Así, aun cuando algunos Estados reconocen formalmente las dos dimensiones de la educación como indispensables, el pesimismo de su implementación puede hacerlas indeseables. No obstante, este reconocimiento formal también puede generar efectos simbólicos⁴⁶. Así, es posible observar cómo las víctimas inspiradas en este enfoque de garantías construyen un discurso democrático que reclama la aplicación efectiva de estas garantías, legitima los reclamos de las víctimas ante instituciones⁴⁷ y muestra prácticas institucionales de incumplimiento. Por ejemplo, las víctimas han demostrado cómo determinadas élites les hacen difícil la participación (ej. Nepal)⁴⁸ y bloquean propuestas de normas de rendición de cuentas (ej. neutralizar normativamente la capacidad de tribunales)⁴⁹.

Segundo, la coherencia entre los fines de las reformas educativas y el reconocimiento de las causas estructurales de la violencia. El nexo entre las políticas neoliberales y la violencia sigue siendo, hasta cierto punto, un elemento que no ha sido tratado en las garantías de no repetición. Puede institucionalizarse un sistema político liberal y sin conflictos armados, pero esto no detiene la violencia como única respuesta a las necesidades sociales⁵⁰. Por lo tanto, la educación dentro de las garantías de no repetición requiere enfoques alternativos que aborden los fracasos del neoliberalismo. En consecuencia, para determinar si las garantías de no repetición reconocen las

⁴⁴ Koumbou Boly, "Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. A/74/243", Naciones Unidas, 2019.

⁴⁵ Edward L. Glaeser, "Why Does Democracy Need Education?", *Journal of Economic Growth* 12, núm. 2 (2007): 77-99.

⁴⁶ Rodrigo Uprimny y María Paula Saffon, "Usos y Abusos de la Justicia Transicional en Colombia", *Anuario de Derechos Humanos* 4 (2008): 165-95.

⁴⁷ Uprimny y Saffon, "Usos y Abusos", 165-95.

⁴⁸ Simon Robins, "Transitional Justice as an Elite Discourse: Human Rights Practice Where the Global Meets the Local in Post-Conflict Nepal", *Critical Asian Studies* 44, núm. 1 (2012): 3-30.

⁴⁹ Leslie Vinjamuri, "Law and Politics in Transitional Justice", *Annual Review of Political Science* 18 (2015): 303-27.

⁵⁰ George N. Fourlas, "No Future without Transition: A Critique of Liberal Peace", *International Journal of Transitional Justice* 9, núm. 1 (2015): 109-26.

consecuencias de la paz liberal es necesario analizar cómo se han formulado para materializar el derecho a la educación. Así, estas garantías también podrían incluir estrategias para debatir y reformular el enfoque de planeación macroeconómica.

También es importante evaluar si el reconocimiento formal de las medidas que permitirían la no repetición de la violencia tiene la capacidad para que las víctimas y la sociedad puedan oponerse a las amenazas que enfrentan los sistemas de educación públicos por el neoliberalismo (desfinanciación, baja calidad, segregación). Específicamente, la clasificación que se presenta de la formulación de las garantías de no repetición en educación en diferentes países tiene en cuenta su “contenido sustantivo”⁵¹. Con base en este contenido, los casos de Guatemala, Perú, Timor Oriental, Sierra Leona, Liberia, Kenia, Islas Salomón, Ruanda, Nepal, Sri Lanka, Marruecos, Irlanda, y Bosnia y Herzegovina, permitirán evaluar dos dimensiones. De un lado, la relevancia otorgada al vínculo entre reformas neoliberales (“paz liberal”), el conflicto armado y los “daños al derecho a la educación” de las víctimas⁵². De otro lado, la importancia que se le otorga a brindar educación a todos los miembros de la sociedad en comparación con la reparación de aquellas personas que sufrieron las violaciones más graves. La Tabla 1 evidencia cinco tipos de elaboración de las garantías de no repetición en educación.

⁵¹ Rodrigo Uprimny, “Las enseñanzas del análisis comparado: Procesos transicionales, formas de justicia transicional y el caso colombiano”, en *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia*, editado por Rodrigo Uprimny, María Saffon, Catalina Botero y Esteban Restrepo (Bogotá: Anthropos, 2006), 17-44.

⁵² Capone *et al.*, *Education and the Law*.

Tabla 1. Las garantías de no repetición según el contenido del derecho a la educación en transiciones de la guerra a la paz

Tipo de garantías	(1) Garantías educativas “transformadoras”	(2) Garantías educativas “integrales”	(3) Garantías educativas para las víctimas	(4) Garantías “curriculares”	(5) Garantías educativas como “experiencias de base”
Ejemplos	Marruecos ⁵³	Sierra Leona Liberia Kenia Islas Salomón Nepal Timor Oriental* ⁵⁴	Perú ⁵⁵	Guatemala ⁵⁶ Ruanda ⁵⁷ Bosnia y Herzegovina ⁵⁸	Sri Lanka ⁵⁹ Irlanda ⁶⁰

⁵³ Human Rights Watch. *Morocco's Truth Commission: Honoring Past Victims during an Uncertain Present*. Vol. 17 (New York, 2005); Correa, “Education for Overcoming Massive”, 131-76.

⁵⁴ Zoé Dugal, “Outreach to Children”, 233-55; Correa, “Education for Overcoming Massive”, 131-76; Paulson, “(Re)Creating Education in Postconflict”, 1-32.

⁵⁵ Correa, “Education for Overcoming Massive”, 131-76; Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie, “Education and Transitional Justice: Opportunities and Challenges for Peacebuilding”, ICJIT, 2015.

⁵⁶ Palma Murga, “History, Memory”, 101.

⁵⁷ Denise Bentravato, “Beyond Transitional Justice: Evaluating School Outreach and Educational Materials in Postwar Rwanda and Sierra Leone”, en *Transitional Justice and Education: Engaging Young People in Peacebuilding and Reconciliation*, editado por Clara Ramírez-Barat y Martina Schulze (Göttingen: V&R Unipress GmbH, 2018), 67-95.

⁵⁸ Murphy, “Educational Reform”, 65-100.

⁵⁹ Ross Duncan y Mieke Lopes Cardozo, “Reclaiming Reconciliation through Community Education for the Muslims and Tamils of Post-War Jaffna, Sri Lanka”, *Research in Comparative and International Education* 12, núm. 1 (2017): 76-94.

⁶⁰ Davies, “The Power”; Murphy, “Educational Reform”, 65-100.

Continuación Tabla 1

Tipo de garantías	(1) Garantías educativas “transformadoras”	(2) Garantías educativas “integrales”	(3) Garantías educativas para las víctimas	(4) Garantías “curriculares”	(5) Garantías educativas como “experiencias de base”
Objetivos	Reformar las políticas educativas de austeridad y eliminar la segregación económica escolar.	Mejorar la cobertura y la calidad de la educación para la población pobre y víctima.	Rehabilitación y reintegración de las víctimas que perdieron oportunidades educativas a causa de la guerra.	Las reformas curriculares como herramienta para transmitir y desarrollar valores, conocimientos de la diversidad, la construcción de memoria y la solución de conflictos.	Promover la agencia de las víctimas y experiencias colectivas de organización para satisfacer necesidades propias y sociales de educación.
Características principales	Enfoque de la política social y de reparación en garantías educativas que incorporan estrategias para debatir y reformar políticas macroeconómicas o del <i>status quo</i> correlacionadas con la violencia y la violación del derecho a la educación.	Reparaciones a víctimas, acompañadas de la implementación de políticas para reducir la exclusión y la desigualdad en la educación de sectores vulnerables, como reducción del costo de matriculas y aumento del gasto público. Incluye la participación de niños(as), docentes y la sociedad (ej. Liberia y Timor Oriental) ⁶¹ , reformas curriculares y coaliciones de la sociedad civil y comunitarias (ej. Nepal) ⁶² .	Programas colectivos para niños(as), jóvenes, y comunidades o grupos sociales que perdieron la oportunidad de la educación durante la guerra. Por ejemplo, becas, reconstrucción de escuelas y acompañamiento educativo.	Enfatiza la introducción de contenidos dentro de los planes de estudio para abordar las causas y consecuencias del enfrentamiento armado, acuerdos de paz, derechos humanos, entre otros.	Surgimiento de experiencias de educación comunitaria “no oficial”, que incorporan enfoques novedosos de pensamiento crítico, diversidad y empatía, ante la ausencia de garantías “oficiales”.

Nota: *En la implementación realizó énfasis en política social.

⁶¹ Benvenuto, “Beyond Transitional Justice”, 67-95; Paulson, “(Re)Creating Education in Postconflict”, 1-32.

⁶² Davies, “The Power”.

Antes de la explicación la Tabla 1, las debilidades de la construcción de tipologías deben ser mencionadas. Las tipologías no reflejan la dinamicidad de la realidad de la formulación e implementación de las garantías de no repetición y, además, son limitadas porque cada país presenta características de otros tipos⁶³. Los modelos 2 y 3 son los más frecuentes y se acercan a la naturaleza dual de las garantías de no repetición. El tipo 4 presenta una visión reduccionista de la educación, aunque es notable que tribunales y otras instituciones estatales realicen esfuerzos para crear narrativas del conflicto más cercanas a la sociedad. Por ejemplo, el Tribunal Penal Internacional para Ruanda publicó el libro de cómic “100 Days in the Land of the Thousands of Hills” para facilitar la comprensión de niños y niñas sobre el genocidio en ese país⁶⁴. El tipo 5 no podría ser considerado un tipo de garantía de no repetición “oficial”, debido a que el Estado vulnera sus obligaciones relacionadas con el derecho a la educación y los derechos de las víctimas. Sin embargo, la creación y uso de estrategias educativas alternativas suple las deficiencias del Estado, y construye oportunidades sociales para reclamar y legitimar el derecho a la educación. El tipo 1 implica una reforma compleja, pero deseable de alcanzar. Requiere articular el empoderamiento participativo, los derechos humanos, la confianza y la cooperación social con la práctica de la política social y económica. En consecuencia, un objetivo aceptable es enfrentar el papel destructivo que genera la segregación económica en la educación⁶⁵.

La realización de garantías educativas “transformadoras” no ha sido posible en su totalidad. Marruecos pretende alcanzar esta transformación, a pesar de que se encuentre lejos de lograr las metas de calidad de la educación y la reducción de la marginación en áreas rurales⁶⁶. Los principales obstáculos han sido un bajo crecimiento económico⁶⁷, la ausencia de control del Ministerio de Educación en la estructura organizativa de la educación, un conjunto de instituciones educativas sin cohesión administrativa y pedagógica debido a la lejanía y aislamiento de ciertas escuelas, y profesores sin acompañamiento pedagógico⁶⁸. No obstante, seis características de la experiencia de Marruecos son esperanzadoras. Primera, mediante audiencias sobre

⁶³ Rodrigo Uprimny, “Las Enseñanzas, 17-44.

⁶⁴ Bentrovato, “Beyond Transitional Justice”, 67-95.

⁶⁵ Kishore Singh, “Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación (Protección del derecho a la educación contra la comercialización)”, A/HRC/29/30 (Naciones Unidas, 2015); Boly, “Informe de la Relatora”.

⁶⁶ Correa, “Education for Overcoming Massive”, 131-76.

⁶⁷ World Bank, *Kingdom of Morocco Systematic Country Diagnostic: Governing towards Efficiency, Equity, Education and Endurance* (Washington, 2018).

⁶⁸ Ait Assila-Rachid, “Primary Education in Morocco: Achievements and Limits”, *Research Journal in Comparative Education* 3, núm. 1 (2022): 1-13.

“reforma política, económica y social” y “reforma cultural educativa”, Marruecos incluyó la exigencia de debatir el contexto sobre la violencia y las reformas para transformarlo⁶⁹. Segunda, el gasto público de educación fue del 5.26 % del PIB, lo que equivale aproximadamente al 21.3 % del gasto público total⁷⁰. Tercera, Marruecos se acerca a la matrícula completa en educación primaria y secundaria. Cuarto, se desarrollan programas de reparación comunitaria en educación. Así, el gobierno elaboró una “política general para mejorar la cobertura educativa y la alfabetización para la población rural y las mujeres”⁷¹. Igualmente, realizó convocatorias de proyectos de reparación comunitaria. Fueron aprobadas propuestas presentadas por organizaciones de la sociedad civil locales. Estas se relacionaban con los siguientes temas: gobernanza local, la promoción de los derechos humanos, memorialización, actividades generadoras de ingresos, perspectiva de género y protección del medio ambiente. El financiamiento de estos proyectos provenía de la Comisión Europea y el gobierno de Marruecos. También, estableció instituciones regionales, responsables de la identificación de las necesidades de las víctimas y de la implementación de los programas⁷². Quinto, creó medidas de reintegración al sistema escolar y compensación económica para estudiantes de escuela y universidad que no pudieron completar su educación por la violencia. Sexta, elaboró propuestas de currículo para abordar los derechos humanos y el género⁷³.

A diferencia del tipo 1, las garantías de no repetición 2 y 3 buscan una concepción de no repetición más enfocada legalmente en la combinación de servicios sociales de educación y la reparación de las víctimas. Sin embargo, son enfoques limitados. Estos pueden hacer a un lado la crítica al modelo predominante de mercado, la desinversión y la privatización de la educación. Desconocer estos hechos erosiona la educación como función pública de los Estados y genera segregación económica en las instituciones educativas. En Pakistán, por ejemplo, el Relator de Naciones Unidas para el derecho a la educación informó que “el aumento de las escuelas privadas de bajo costo (...) ha exacerbado las desigualdades e incrementado la inestabilidad y la violencia”⁷⁴. Adicionalmente, en la práctica, los Estados podrían sacrificar la obligación de reparar los daños educativos de las víctimas de violencia

⁶⁹ Human Rights Watch, *Morocco's Truth Commission*.

⁷⁰ World Bank, “Government Expenditure on Education, Total (% of GDP)”, *Unesco.org*, 2021.

⁷¹ Correa, “Education for Overcoming Massive”, 131-76.

⁷² International Center for Transitional Justice (ICTJ), “The Rabat Report: The Concept and Challenges of Collective Reparations”, *ICTJ.org*, 2009.

⁷³ Amnesty International, “Broken Promises: The Equity and Reconciliation Commission and Its Follow-Up” (Amnesty International, 2010).

⁷⁴ Singh, “Informe del Relator Especial”, párr. 70.

para centrarse exclusivamente en el déficit educativo. Timor Oriental es un caso representativo. Aunque incluyó la educación como un beneficio para las víctimas y reformas curriculares⁷⁵, el gobierno se ha centrado en el déficit educativo del país⁷⁶.

El modelo basado en “experiencias de base” es la única opción disponible en sociedades con permanencia de la violencia y la falta de voluntad política de gobernantes. También, es un complemento valioso para las garantías institucionales “oficiales”. Experiencias comunitarias y coaliciones para garantizar la educación enriquecen las reformas institucionales y fortalecen la sociedad civil. Las garantías educativas en Nepal, Sierra Leona e Irlanda del Norte presentan diferentes versiones. En Nepal, facilitadores comunitarios convocaron a los actores responsables de la violencia (ej. maoístas, ejército), la sociedad y a otros grupos, para negociar y acordar que las escuelas fueran lugares de paz⁷⁷. En Sierra Leona, la red local de la sociedad civil, “Truth and Reconciliation Working Group”, elaboró un libro didáctico para las escuelas secundarias sobre el informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación⁷⁸. En Irlanda del Norte, la continuidad de la segregación escolar entre protestantes y católicos motivó a algunos miembros de dichas creencias religiosas a crear conjuntamente espacios de integración en ciertas áreas curriculares básicas⁷⁹.

A partir de la anterior tipología, la práctica del enfoque transformador de las garantías de no repetición en educación depende inicialmente del reconocimiento de la insuficiencia de la paz liberal. Así, contextos como Marruecos dependen de obligaciones extraterritoriales para cambiar las dinámicas que han sumido a países del Sur Global en la pobreza y la violencia, y que les impiden sostener económicamente políticas transformadoras, a pesar de su voluntad; por ejemplo, el mayor peso de las obligaciones internacionales financieras. Igualmente, es importante el fortalecimiento de la participación democrática. Marruecos vinculó la intervención de las víctimas para identificar las causas de la violencia; sin embargo, esta no alcanzó otros espacios como el de elaboración, implementación y seguimiento de la política pública.

⁷⁵ Ramírez-Barat y Duthie, “Education and Transitional Justice”.

⁷⁶ Correa, “Education for Overcoming Massive”, 131-76.

⁷⁷ Davies, “The Power”.

⁷⁸ Bentrovato, “Beyond Transitional Justice”, 67-95.

⁷⁹ Davies, “The Power”.

La educación como una de las garantías de no repetición desde la experiencia colombiana

El artículo 67 de la Constitución Política de 1991 consagra la educación como un derecho que tiene una función social. Dispuso que la educación formará “en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”⁸⁰. De allí, se desprende una primera conexión entre la educación como una herramienta dentro de la construcción de paz.

A lo largo de la historia transicional de Colombia, se pueden observar algunos intentos por utilizar la educación como herramienta de la justicia transicional. En este acápite, se hará referencia a tres momentos: (1) las medidas de no repetición contempladas en instrumentos transicionales anteriores al *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*⁸¹ (en adelante, *Acuerdo final de paz* o AFP), (2) las garantías de no repetición en el *Acuerdo final* entre el Estado y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), y (3) el informe de hallazgos y recomendaciones de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición. Con este panorama, se realizarán algunas referencias a los desafíos y oportunidades que aún tiene Colombia para hacer de la educación una aliada para evitar que la guerra vuelva a repetirse.

Medidas de no repetición contempladas en la Ley 975 de 2005 y desarrolladas por pronunciamientos jurisprudenciales

La Ley 975 de 2005, también denominada “de Justicia y paz”, contempló una serie de medidas de restitución, rehabilitación, indemnización, satisfacción y garantías de no repetición, teniendo como referentes algunos desarrollos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos⁸². Su artículo 48 contempló diferentes medidas de satisfacción y garantías de no repetición. Sin embargo, solo la asistencia de los responsables de las violaciones cometidas a cursos de capacitación sobre derechos humanos se refiere a la educación como una potencial forma de garantizar la no

⁸⁰ Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 67.

⁸¹ FARC-EP y Gobierno de Colombia, “Acuerdo Final Para La Terminación Del Conflicto y La Construcción de Una Paz Estable y Duradera”, *Cancillería.gov.co*, 12 de noviembre de 2016, 2.

⁸² Catalina Díaz y Camilo Sarmiento, “El diseño institucional de reparaciones en la Ley de Justicia y Paz: Una evaluación preliminar”, en *Reparar en Colombia: Los dilemas en contextos de conflicto, pobreza y exclusión*, editado por Catalina Díaz, Nelson Camilo Sánchez, y Rodrigo Uprimny, 581-622 (Bogotá: Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ) y Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DeJusticia), 2009).

repetición de lo ocurrido. No obstante, algunos tribunales de Justicia y Paz, en sus primeras sentencias, ordenaron a distintas entidades del Estado la realización de acciones reparadoras en educación para las víctimas. Por desgracia, algunas fueron posteriormente revocadas por cuestiones procesales y otras fueron convertidas en recomendaciones.

En cuanto a las medidas relacionadas con el derecho a la educación, resulta importante destacar que en varios casos los jueces ordenaron la construcción de establecimientos educativos en aquellos lugares donde se habían cometido violaciones a derechos humanos. También, el otorgamiento de becas para que las víctimas pudiesen acceder a algún programa de educación superior. No obstante, algunos pronunciamientos judiciales denotan las limitaciones existentes sobre la concepción de la educación como una garantía de no repetición. En efecto, en la sentencia de 29 de junio de 2010, la Sala de Justicia y Paz del Tribunal Superior de Bogotá condenó a Diego Vecino y a alias “Juancho Dique”, por los hechos ocurridos los días 10 y 11 de marzo de 2000 en Mampuján y varias veredas de San Cayetano. Como medidas de no repetición, el Tribunal ordenó, entre otras: (1) la formación en derechos humanos a las personas desmovilizadas de grupos armados; (2) la construcción y dotación de un centro educativo con bachillerato completo en Mampuján; (3) la implementación de un programa de alfabetización y capacitación de adultos; (4) la construcción de la Escuela y su reestructuración para convertirla en Colegio, hasta 9º grado (para las víctimas de la vereda de San Cayetano); (5) la construcción de la Escuela de Aguas blancas para primaria completa, y (6) el otorgamiento de becas de formación técnica y tecnológica para los jóvenes de Mampuján.

Sin embargo, esta sentencia fue apelada y, en segunda instancia, la Sala de Casación Penal de la Corte Suprema de Justicia confirmó en gran medida la sentencia de primera instancia, pero con algunas modificaciones importantes en relación con las medidas de reparación colectiva. La Corte Suprema consideró que aquellas órdenes que fueron dictadas a cargo de distintas autoridades estatales más bien se debían entender como recomendaciones y no como órdenes en sentido estricto. Por ello, se revocaron los plazos otorgados en la sentencia de primera instancia.

De otro lado, la Corte tampoco accedió a la solicitud de la familia del señor Dalmiro Rafael Barrios Lobelo, de otorgar becas de estudio a los hijos del fallecido como reparación al daño del proyecto de vida. Al respecto, en la página 330 de la investigación adelantada por Lefkaditis y Ordóñez Gómez se señala:

la Corte, tomando en cuenta el contexto geográfico, social, cultural y económico en el cual interactuaban, concluyó que ese era el proyecto de vida razonablemente avizorado para los hijos de Dalmiro. Así, el fallo estipuló que estos jóvenes sólo alcanzaron, según el mismo documento, los grados 8° y 7° de escolaridad, circunstancia a partir de la cual puede inferirse que el interés de la familia no se centraba precisamente en alcanzar los logros académicos.⁸³

Este es un claro ejemplo de la ausencia de una concepción transformadora de la educación. La Corte Suprema de Justicia negó el otorgamiento de becas, al considerar que el acceso a la educación superior no era deseable por parte de las víctimas, debido a su “contexto geográfico, social, cultural y económico”. Justamente, en aquellas circunstancias donde las víctimas se vieron imposibilitadas a continuar su desarrollo académico es el espacio propicio para que el Estado intente transformar sus condiciones de vida, a través de la educación. En consecuencia, es inaceptable que se continúen normalizando los contextos de desigualdad en el acceso, bajo argumentos como los expresados en esta sentencia.

En otra de las sentencias proferidas en Justicia y Paz, caso de “El Loro”, se ordenó, como medida de satisfacción, garantizar educación primaria y secundaria completa y, en caso de que las víctimas quisieran acceder a educación superior, tendrían preferencia en el otorgamiento de becas nacionales e internacionales⁸⁴. Lo anterior, sin duda, también contribuye a las garantías de no repetición, aunque no es claro el límite entre la obligación que tiene el Estado en todo tiempo de garantizar el acceso a la educación de forma gratuita en los niveles de educación básica y media, y esta medida de satisfacción como forma de reparar a las víctimas y como estrategia para evitar que lo sucedido en el pasado no se repita.

En la sentencia proferida contra Mancuso y otros, en primera instancia, se exhortó a la Unidad Administrativa Especial para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, para que, previo estudio de campo, el Servicio Nacional de Aprendizaje (en adelante, SENA) evaluara la necesidad y pertinencia de implementar programas técnicos y tecnológicos dirigidos a las personas afectadas por el conflicto armado en zonas del departamento de Norte de Santander. Asimismo, se exhortó a dicha entidad para que las universidades públicas y privadas de Norte de Santander y departamentos aledaños permitieran que jóvenes víctimas del conflicto armado pudieran acceder a cupos estudiantiles de manera prioritaria. De igual forma se hizo

⁸³ Patrick Lefkaditis y Freddy Ordóñez Gómez, *El derecho a la reparación integral en Justicia y Paz: El caso Mampuján, Las Brisas y Veredas de San Cayetano* (Bogotá: ILSA, Instituto para una Sociedad y un Derecho Alternativos, 2014).

⁸⁴ Díaz y Sarmiento, “El Diseño Institucional”, 581.

para que el Ministerio de Educación gestionara becas, con instituciones privadas o a través del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (en adelante, ICETEX), para que las víctimas del conflicto pudieran acceder a estudios superiores.

De la experiencia de Justicia y Paz pueden encontrarse, entonces, algunos desarrollos sobre los diferentes componentes de la reparación, particularmente las medidas de satisfacción y, dentro de estas, acciones educativas dirigidas a las víctimas. A su vez, estas medidas evidencian lo que se ha denominado el carácter dual de las garantías de no repetición sobre el que se trató en el anterior acápite.

Medidas de asistencia y atención a víctimas en materia de educación (Ley 1448 de 2011 y Decreto 4800 de 2011)

El artículo 51 de la Ley 1448 de 2011, denominado “medidas en materia de educación”, estableció, entre otras, el acceso priorizado para las víctimas al sistema educativo y al crédito educativo, especialmente para mujeres cabeza de familia, adolescentes y población en condición de discapacidad. Asimismo, el artículo 145 en su numeral 7 dispuso que el Ministerio de Educación Nacional debía fomentar el desarrollo de programas y proyectos que promovieran la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, así como la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra la integridad o violen los derechos de niños, niñas y adolescentes⁸⁵. Esta es, quizá, una de las disposiciones más claras sobre medidas relacionadas con educación, dirigidas de forma específica hacia la no repetición de lo ocurrido y particularmente hacia niños, niñas y adolescentes.

Por su parte, el capítulo II del Decreto 4800 de 2011 reglamentó la “asistencia en educación” bajo el objetivo de asegurar el acceso y la exención de todo tipo de costos académicos en las instituciones de preescolar, básica y media. Resulta llamativa la intención del decreto de propender por un enfoque diferencial de género, tratándose del acceso a la educación superior por parte de mujeres cabezas de familia, adolescentes y población en discapacidad⁸⁶. Sin embargo, ha sido cuestionado el hecho de que las medidas educativas hayan sido planteadas como “medidas de asistencia” y no como medidas de reparación en sí mismas⁸⁷.

⁸⁵ Colombia, Presidencia de la República, Decreto 4800 de 2011, por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones, Diario Oficial 48096, 10 de junio de 2011, Capítulo II.

⁸⁶ Colombia, Presidencia, Decreto 4800, artículo 95.

⁸⁷ Yuri Rojas, “La educación superior en Colombia en vigencia de la Ley 1448 de 2011-2013. ¿Una medida de asistencia con impacto reparador?” (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2013).

Como puede verse, en el primer momento, la Ley 975 de 2005 y los reclamos de las víctimas ante los tribunales permitieron que en algunas zonas afectadas por la violencia fuera posible el acceso a la educación y a determinados programas de formación técnica. No obstante, esto solo favorece a aquellas víctimas que tienen la posibilidad de acudir a los tribunales. En un segundo momento, con la expedición de la Ley 1448 de 2011, Colombia empieza a transitar hacia las “garantías educativas integrales”. En consecuencia, reconoce un número mayor de víctimas del conflicto, la participación de las víctimas, la restitución y el ejercicio de su derecho a la educación, y la promoción de competencias ciudadanas para la reconciliación y la no repetición. Sin embargo, con esta Ley permanecía el desafío de lograr la “integralidad”, debido a que las acciones del Estado solo primaban el acceso preferente de las víctimas a la oferta regular del Estado y a créditos educativos. El acceso preferente no representaba una acción reparadora, porque no iba más allá de lo que el Estado ya está obligado a proporcionar de acuerdo con su mandato constitucional⁸⁸, o no reconocía la limitación de la capacidad de un individuo o una organización para acceder, participar y beneficiarse de la educación⁸⁹. El uso de los créditos educativos reforzaba la reducción de la inversión pública en la educación. Asimismo, esta ley no reconocía garantías de no repetición para poblaciones vulnerables o excluidas del sistema educativo.

Medidas de no repetición establecidas en el *Acuerdo final de paz*

En “Garantías de no repetición”, del punto 5 del Acuerdo Final de Paz (AFP), no se mencionó a la educación de manera específica como uno de los mecanismos para lograrlas. Para los negociadores del AFP:

las garantías de no repetición ser[ían] resultado, por una parte, de la implementación coordinada de todas las anteriores medidas y mecanismos, así como en general de todos los puntos del Acuerdo Final, y por la otra de la implementación de medidas adicionales de no repetición que se acuerden en el marco del punto 3 “Fin del conflicto” de la Agenda del Acuerdo General.⁹⁰

Lo anterior tiene, en buena medida, bastante razón. El cumplimiento íntegro de lo acordado posibilitaría en gran forma la no repetición de aquello que fue causa del conflicto armado. No obstante, la oportunidad de haber plasmado en el AFP

⁸⁸ Duthie y Ramírez-Barat, “Education as Rehabilitation”, 241.

⁸⁹ Capone, “The Right to Reparation”.

⁹⁰ FARC-EP y Gobierno de Colombia, “Acuerdo final de paz”, 2.

medidas mucho más concretas relacionadas con estas garantías de no repetición tal vez se perdió. Hubiese sido deseable que allí se hubiera pensado en cómo a través de la educación se podría incentivar la resolución pacífica de las diferencias, la justicia restaurativa como forma privilegiada de arreglar los problemas, el reconocimiento de nuestro pasado como sociedad y, a partir de allí, generar conciencia en las nuevas generaciones sobre la inviabilidad de continuar otros conflictos o de generar nuevos en el país.

A pesar de la ausencia explícita de la educación dentro de las garantías de no repetición, es posible encontrar en otros puntos del Acuerdo medidas concretas relacionadas con la educación, de cuya implementación efectiva se puede, sin duda, abonar el camino de la no repetición. A continuación, se enunciarán dichas medidas y, luego se harán algunas reflexiones sobre su implementación hasta el momento.

En el punto 1 del Acuerdo de Paz, denominado “Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma rural integral”, se concibió el acceso a la tierra como una condición necesaria, pero no suficiente, para la transformación del campo. Por ello, se estableció que el Estado debía promover y financiar planes nacionales destinados al “desarrollo rural integral” para la provisión de distintos servicios públicos, dentro de los que se incluyó la educación⁹¹. Efectivamente, el inequitativo acceso a esta, como parte de las desigualdades sociales en el país, ha sido considerado como una de las causas o raíces del conflicto armado⁹². De ahí que en el AFP se prevea, como uno de los principios para la implementación de la reforma rural integral, la puesta en marcha de programas que acompañen el acceso efectivo a la tierra, asegurando oportunidades “de buen vivir”, derivadas del acceso a bienes públicos como salud, educación, infraestructura y conectividad, o alimentación sana, adecuada y sostenible para toda la población⁹³

Adicionalmente, con el fin de mejorar el desarrollo social, se pactó la creación e implementación de un “Plan Especial de Educación Rural”. Ello, para brindar atención integral, garantizar cobertura, calidad, pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales. También, con el propósito de acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural⁹⁴. En este

⁹¹ FARC-EP y Gobierno de Colombia, “Acuerdo final de paz”, 2.

⁹² Armando Suescún, *La Guerra de Setenta Años. El Conflicto Armado Colombiano 1946-2016* (Tunja: Búhos, 2021).

⁹³ FARC-EP y Gobierno de Colombia, “Acuerdo final de paz”, 2.

⁹⁴ FARC-EP y Gobierno de Colombia, “Acuerdo final de paz”, 2.

plan se incluyeron garantías como enfoques diferenciales, infraestructura educativa, gratuidad en la educación preescolar, básica y media, medidas de permanencia (ej. alimentación y útiles escolares), y la promoción de oferta y capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el sector rural. El acceso al sistema universitario está guiado por créditos condonables.

Algunas de estas medidas, sin embargo, ya estaban establecidas en el marco jurídico colombiano, como la gratuidad de la educación preescolar, básica y media. Luego, en su totalidad, no pueden considerarse como una medida de no repetición, en estricto sentido, sino como una obligación que tiene el Estado en todo momento, transicional o no.

La implementación de las garantías de no repetición del Acuerdo Final de Paz en materia de educación

Sobre la implementación de estas medidas es necesario remitirse al informe elaborado por el Instituto Kroc⁹⁵ sobre el AFP. Según dicho informe, la mayoría de las disposiciones del punto 1 sobre la reforma rural integral se encuentran sin iniciar (14 %) o en estado mínimo de implementación (69 %). El Instituto Kroc documentó la adopción de 3 Planes Nacionales sectoriales de Reforma Rural Integral, dentro de ellos, uno de Educación Rural. Así, el Informe reportó 13 de 16 Planes Sectoriales previstos en el AFP. El 16 de noviembre de 2021, el Ministerio de Educación Nacional adoptó el Plan Especial de Educación Rural (en adelante, PEER), el cual persigue 4 objetivos: (1) atención integral para niños y niñas entre 0 y 6 años; (2) asegurar educación de calidad y pertinente con la máxima cobertura poblacional para erradicar el analfabetismo en las áreas rurales; (3) promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y (4) vincular la academia para aportar al desarrollo rural⁹⁶.

Lo anterior permite afirmar que, después de cinco años, se logró adoptar este Plan Especial de Educación Rural, que fue posible gracias al AFP y que se pensó como una de las estrategias a seguir para prevenir nuevos conflictos. Sin embargo, la eficacia de dicho Plan solo será posible evaluarla en unos años, pues apenas se

⁹⁵ Instituto Kroc, “Cinco Años de Implementación Del Acuerdo Final: Reflexiones Desde el Monitoreo a la Implementación. Diciembre de 2020 a Noviembre de 2021”, Kroc Institute, University of Notre Dame, 2021.

⁹⁶ Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Resolución 021598 de 16 de noviembre de 2021. Por la cual se adopta el Plan Especial de Educación Rural (PEER) en cumplimiento de lo establecido en el Punto 1.3.2.2. del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera.

adoptó en 2021. Es necesario ver cómo se ejecuta para saber si tiene la potencialidad de garantizar que otros niños, niñas y adolescentes no integren grupos armados o que los jóvenes del campo se vean forzados a abandonarlo en busca de mejores oportunidades.

Otras expresiones que pueden encontrarse en el AFP relacionadas con la educación como garantía de no repetición se observan dentro de las garantías para la reconciliación, la convivencia, la tolerancia y la no estigmatización. Dentro de las medidas acordadas, está la pedagogía y didáctica del Acuerdo Final, que apuntan al desarrollo de programas de formación y comunicación del AFP. En concreto, se estableció la creación de un Programa especial de difusión que se implementaría desde el Sistema de Educación Pública y privada en todos sus niveles. Además, se previó el diseño y la ejecución de campañas de divulgación de una cultura de paz, reconciliación, pluralismo y debate libre de ideas en democracia. Sin duda, una cultura de paz que permita la coexistencia de diversidad de ideas y la garantía de expresarlas, sin temor a que su vida o libertad puedan estar en riesgo, se constituye en una piedra angular de las garantías de no repetición.

En ese mismo sentido, se acordó promover la reconciliación, la convivencia y la tolerancia, especialmente en las poblaciones más afectadas por el conflicto, tomando en cuenta el impacto diferenciado y desproporcionado que este tuvo sobre las mujeres; la capacitación a organizaciones y movimientos sociales, así como a funcionarios públicos que ostentan cargos de dirección, en el tratamiento y resolución de conflictos, y la creación de una cátedra de cultura política para la reconciliación y la paz⁹⁷. Esta cátedra viene, quizá, a complementar la cátedra de la paz que se había creado legalmente a través de la Ley 1732 de 2014, así como el restablecimiento de la enseñanza de la historia de Colombia que tiene como uno de sus fines, el de “promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país”⁹⁸. En este punto, también resulta importante destacar la creación del Consejo Nacional de Paz, Reconciliación y Convivencia que, precisamente, tiene como función el desarrollo de esa cátedra de cultura política para la reconciliación y la paz⁹⁹. También, la promoción de la

⁹⁷ FARC-EP y Gobierno de Colombia, “Acuerdo final de paz”, 2.

⁹⁸ Colombia, Congreso de la República, Ley 1784 de 2017, Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones, Diario Oficial 50.405 de 2 de noviembre de 2017, art. 1.

⁹⁹ Colombia, Presidencia de la República. Decreto ley 885 de 2017, Por medio del cual se modifica la Ley 434 de 1998 y se crea el Consejo Nacional de Paz, Reconciliación y Convivencia. Diario Oficial 50.245 de 26 mayo de 2017. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=81854>.

reconciliación, la convivencia y la tolerancia, entre las poblaciones más afectadas del conflicto, teniendo en especial consideración el impacto desproporcionado del conflicto sobre las mujeres.

De otra parte, se recurrió a la educación para promover una mayor transparencia electoral. Específicamente, se acordó la promoción de procesos de formación, educación y comunicación política en asuntos públicos¹⁰⁰. En este punto, vale recordar que en Colombia los procesos de elección popular han suscitado infinitud de descontentos y diferencias que se han resuelto con la violencia. Precisamente, se incluyó también el “fortalecimiento de los programas de educación para la democracia en los distintos niveles de enseñanza”¹⁰¹.

A partir de lo descrito, se puede concluir que el AFP se vincula de forma más estrecha con las garantías integrales. Así, el Plan Especial de Educación Rural pretende reparar a las víctimas y reforzar la obligación que tiene el Estado de evitar la repetición de violaciones del derecho a la educación, principalmente en el contexto rural; igualmente, busca consolidar la participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, las familias y la comunidad (ej. juntas municipales de educación). No obstante, los problemas de coordinación entre diferentes entidades responsables de la educación y la población, las intervenciones fragmentadas y la ausencia de financiación amenazan los anteriores objetivos.

El “Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición”

El Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (2022) ha resaltado las precariedades del sistema educativo que margina a las personas, especialmente por su condición socioeconómica y, en consonancia con esto, la forma en que las falencias en la educación han alimentado el conflicto armado. Hace mención a cómo las escuelas fueron atacadas, se utilizaron como trinchera o fueron infiltradas, e incluso permitieron el reclutamiento de menores. Asimismo, adopta una perspectiva que reconoce que el proceso de comercialización de la educación estratifica a los estudiantes e incrementa la violencia¹⁰².

¹⁰⁰ FARC-EP y Gobierno de Colombia, “Acuerdo final de paz”, 2.

¹⁰¹ ARC-EP y Gobierno de Colombia, “Acuerdo final de paz”, 2.

¹⁰² Colombia, Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición, *Hay futuro si hay verdad. Informe final. Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia* (Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022)

De esta manera, la Comisión recomendó metas a mediano y corto plazo. Sin embargo, estas recomendaciones no son obligatorias. Las metas de mediano plazo consisten en: (i) hacer ajustes normativos, institucionales y presupuestales para garantizar la cobertura, acceso, calidad, pertinencia y permanencia en educación en zonas rurales; (ii) adoptar un enfoque diferencial, y (iii) ejecutar una estrategia para la transformación de sujetos capaces de vivir en paz. Frente a esta última meta, la Comisión menciona que se deben revisar y ajustar las diferentes herramientas, programas y proyectos de las áreas del conocimiento para la transformación cultural, incluir adaptaciones didácticas del Informe de la Comisión, definir indicadores con enfoque intercultural y de género, promover la formación profesional docente, acompañar a las redes de maestros y actualizar los manuales de convivencia.

A Corto plazo, la Comisión propuso estructurar una estrategia con alcance nacional, regional y local para la consolidación de una cultura de la paz. Para ello, recomienda a las instituciones públicas y privadas articular campañas masivas en medios de comunicación, desarrollar espacios seguros de encuentro, estrategias de pedagogía y sensibilización con medios de comunicación y funcionarios públicos, cumplir los compromisos normativos nacionales e internacionales, y medidas para acompañar y fortalecer las organizaciones culturales y artísticas; (ii) promover dentro de las instituciones educativas pactos para la paz; (iii) crear una instancia gubernamental con el fin de estructurar e implementar una estrategia para la consolidación de una cultura de la paz; (iv) llevar a cabo un diálogo nacional por parte de instituciones educativas y medios de comunicación, y (v) difundir desde iglesias narrativas y tácticas que fomenten el valor de la dignidad.

Desde luego, por la novedad de las recomendaciones y la transición del nuevo gobierno, por ahora resulta prematuro realizar un análisis sobre su implementación.

Conclusiones

La educación y el conflicto interactúan por lo menos de dos formas. La primera abarca una relación de causalidad entre la falta de educación y el conflicto. Explica la falta de acceso y calidad en la educación dentro de un marco de desigualdades estructurales que repercuten en hechos violentos. Desde esta perspectiva también se contempla que la educación ha sido afectada por el conflicto con acciones armadas que incidieron en la desescolarización o en la afectación en la infraestructura educativa, incluso instrumentalizándola como elemento legitimador de acciones violentas. En la segunda perspectiva, la educación es vista como una herramienta que puede contribuir para la consolidación de la paz y como garantía de no repetición.

De acuerdo con la experiencia comparada, fueron identificados cinco diferentes tipos de garantías de no repetición en educación. Se podrían plantear como ideales las “garantías educativas transformadoras”. Así, aunque estas comparten una serie de objetivos comunes con los otros tipos, un elemento diferenciador e importante es la posibilidad de transformar el modelo neoliberal de educación. Sin embargo, la mayoría de las experiencias adoptaron “garantías educativas integrales” y “garantías educativas para las víctimas”. Aunque estas continúan siendo pertinentes, porque ofrecen las posibilidades de garantizar el derecho a la educación de población vulnerable y de víctimas de la violencia, no tienen la capacidad de limitar el creciente modelo de una paz neoliberal. Por ejemplo, la mayoría de las iniciativas son afectadas por la reducción presupuestal y los obstáculos impuestos a las familias y las comunidades para controlar las instituciones de educación. No obstante, la tipología expuesta hubiese sido beneficiada con una aproximación más sensible al peso que se les da a las garantías educativas frente a otras garantías de no repetición.

A través de las distintas experiencias transicionales en Colombia, se puede ver cómo ha evolucionado el entendimiento respecto de acciones concretas de no repetición en educación. Particularmente, con la Ley 1448 de 2011 se empezó a transitar hacia “garantías educativas integrales” que serían reforzadas en el Acuerdo Final de Paz. En este último, se concibió a la educación como la facilitadora para lograr el desarrollo rural, pero también para promover una cultura de paz, reconciliación y pluralismo, como bases para una sana democracia. Por su parte, el informe de la Comisión de la Verdad avanzó hacia el entendimiento de la educación como la herramienta para la transformación cultural y reflexionó críticamente sobre la comercialización de la educación como causa de la violencia.

Aunque los desafíos siguen siendo muchos, las oportunidades también. Dentro de los primeros, está la implementación íntegra de lo acordado, así como la ampliación de los sujetos que pueden ser beneficiarios de las políticas diseñadas, guardando la coherencia con otras políticas de no repetición. Esto supone, no obstante, la oportunidad de concebir estas medidas que, ciertamente, pueden ser “garantías integrales”. Otra oportunidad se materializa en agregar una característica a las “garantías educativas transformadoras”. Esta es la coherencia que deben guardar con otras políticas de no repetición que buscan prevenir las causas de las violaciones de otros derechos.

Bibliografía

- Amnesty International. "Broken Promises: The Equity and Reconciliation Commission and Its Follow-Up". Amnesty International, 2010. <https://www.amnestyusa.org/wp-content/uploads/2017/04/mde29.pdf>.
- Assila-Rachid, Ait. "Primary Education in Morocco: Achievements and Limits". *Research Journal in Comparative Education* 3, núm. 1 (2022): 1-13.
- Bentrovato, Denise. "Beyond Transitional Justice: Evaluating School Outreach and Educational Materials in Postwar Rwanda and Sierra Leone". En *Transitional Justice and Education: Engaging Young People in Peacebuilding and Reconciliation*, editado por Clara Ramírez-Barat y Martina Schulze, 67-95. Göttingen: V&R Unipress GmbH. <https://doi.org/10.14220/9783737008372>.
- Boly, Koumbou. "Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. A/74/243". Naciones Unidas, 2019. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_prevention_of_atrocity_crimes_and_grave_violations_of_human_rights_2019_ES.pdf.
- Capone, Francesca, Kristin Hausler, Duncan Fairgrieve & Conor McCarthy. *Education and the Law of Reparation in Insecurity and Armed Conflict*. Londres: British Institute of International and Comparative Law, 2013.
- Capone, Francesca. "The Right to Reparation for War-Affected Children: Special Focus on BIH". *International Journal of Rule of Law, Transitional Justice and Human Rights* 1 (2010): 98-110.
- Cepeda Rodríguez, Emerson. "Usos alternativos del derecho y movimientos sociales: Lecturas desde los derechos de los niños, la calidad de la educación y la participación". En *Instituciones Educativas Vivas*, editado por Aracely Ayala Burgos, Daniel Vega y José Moreno, 195-226. Tunja: Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2013.
- Cepeda Rodríguez, Emerson & Walter Pérez Niño. "Derechos sociales y justicia transicional: Experiencias internacionales y el caso colombiano". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 64, núm. 235 (2019): 359-64. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.235.64051>.
- Colombia, Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición. *Hay futuro si hay verdad. Informe final. Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia*. Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022.
- Colombia, Congreso de la República. Ley 1784 de 2017, Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 50.405 de 2 de noviembre de 2017. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=84140>

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Resolución 021598 de 16 de noviembre de 2021. Por la cual se adopta el Plan Especial de Educación Rural (PEER) en cumplimiento de lo establecido en el Punto 1.3.2.2. del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-407801_pdf.pdf
- Colombia, Presidencia de la República. Decreto 4800, por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 48096, 10 de junio de 2011. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043#0>
- Colombia, Presidencia de la República. Decreto ley 885 de 2017, Por medio del cual se modifica la Ley 434 de 1998 y se crea el Consejo Nacional de Paz, Reconciliación y Convivencia. Diario Oficial 50.245 de 26 mayo de 2017.
- Correa, Cristián. "Education for Overcoming Massive Human Rights Violations". En *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie, 131-76. Nueva York: Social Science Research Council, 2017.
- Davies, Lynn. "The Power of a Transitional Justice Approach to Education Post-Conflict Education Reconstruction and Transitional Justice". *ICTJ.org*. Consultado el 30 de marzo de 2023. https://www.ictj.org/sites/default/files/Transitional_justice_education_Davies.pdf.
- De Greiff, Pablo. "Informe del relator especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición". Naciones Unidas, Asamblea General, A /HRC/21/46, 9 de agosto de 2012. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/HRCouncil/RegularSession/Session21/A-HRC-21-46_sp.pdf.
- Díaz, Catalina & Camilo Sarmiento. "El diseño institucional de reparaciones en la Ley de Justicia y Paz: Una evaluación preliminar". En *Reparar en Colombia: Los dilemas en contextos de conflicto, pobreza y exclusión*, editado por Catalina Díaz, Nelson Camilo Sánchez y Rodrigo Uprimny, 581-622. Bogotá: Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ) y Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DeJuSticia), 2009.
- Dugal, Zoé. "Outreach to Children in the Transitional Justice Process of Sierra Leone". En *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie, 233-55. New York: Social Science Research Council, 2017.
- Duncan, Ross & Mieke Lopes Cardozo. "Reclaiming Reconciliation through Community Education for the Muslims and Tamil of Post-War Jaffna, Sri Lanka". *Research in Comparative and International Education* 12, núm. 1 (2017): 76-94. <https://doi.org/10.1177/1745499917696425>.
- Duthie, Roger & Clara Ramírez-Barat. "Education as Rehabilitation for Human Rights Violations". *International Journal of Transitional Justice* 5 (2016): 241-73. <https://doi.org/10.1163/22131035-00502004>.

- FARC-EP y Gobierno de Colombia. “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”. Cancillería.gov.co, 12 de noviembre de 2016. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016_nuevoacuerdofinal.pdf.
- Ferstman, Carla. “Do Guarantees of Non-Recurrence Actually Help to Prevent Systemic Violations? Reflections on Measures Taken to Prevent Domestic Violence”. *Netherlands International Law Review* 68, núm 3 (2021): 387-405.
- Fourlas, George N. “No Future without Transition: A Critique of Liberal Peace”. *International Journal of Transitional Justice* 9, núm. 1 (2015): 109-26. <https://doi.org/10.1093/ijtj/iju029>.
- Frisancho, Susana & Felix Reategui. “Moral Education and Post-War Societies: The Peruvian Case”. *Journal of Moral Education* 38, núm. 4 (2009): 421-33. <https://doi.org/10.1080/03057240903321907>.
- García Villegas, Mauricio, José Espinosa, Felipe Jiménez & Juan Parra. *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: DeJusticia, 2013.
- Glaeser, Edward L. “Why Does Democracy Need Education?”. *Journal of Economic Growth* 12, núm. 2 (2007): 77-99. <https://doi.org/10.1007/s>.
- Holguín, Daniela, Érika Durango, Kelly Cardona, Luz Cataño & Sara Duque. “Posconflicto: Ideas Para Una Paz En Colombia”. *Poiésis* 31 (2016): 225-37. <https://doi.org/10.21501/16920945.2112>.
- Human Rights Watch. “Morocco’s Truth Commission: Honoring Past Victims during an Uncertain Present”. Vol. 17. Nueva York, 2015.
- Infante, Armando. “El papel de la educación en situaciones de posconflicto: Estrategias y recomendaciones”. *Hallazgos* 11, núm. 21 (2014): 223-45. <https://doi.org/10.15332/S1794-3841.2014.0021.13>.
- Instituto Kroc. “Cinco años de implementación del Acuerdo Final: Reflexiones desde el monitoreo a la implementación. Diciembre de 2020 a Noviembre de 2021”. Korck Institute, University of Notre Dame, 2021. <https://www.fondoeuropeoparalapaz.eu/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2022/06/Sexto-Informe-Comprensivo-Junio-2022.pdf>.
- International Center for Transitional Justice (ICTJ). “The Rabat Report: The Concept and Challenges of Collective Reparations”. *ICTJ.org*, 2009. <https://www.ictj.org/publication/rabat-report-concept-and-challenges-collective-reparations>.
- Kalmanovitz, Pablo. “Justicia correctiva vs. Justicia social en casos de conflicto armado”. En *Justicia distributiva en sociedades en transición*, editado por Morten Bergsmo, César Rodríguez-Garavito, Pablo Kalmanovitz, & María Paula Saffon, 77-104. Oslo: Torkel Opsahl Academic EPublisher, 2012.

- Lefkaditis, Patrick & Freddy Ordóñez Gómez. *El derecho a la reparación integral en Justicia y Paz: El caso Mampuján, Las Brisas y Veredas de San Cayetano*. Bogotá: ILSA, Instituto para una Sociedad y un Derecho Alternativos, 2014.
- McGonigle Leyh, Brianne. “A New Frame? Transforming Policing through Guarantees of Non-Repetition”. *Policing* 15, núm. 1 (2020): 362-372. <https://doi.org/10.1093/police/paaa035>.
- Moja, Teboho. “Education as Redress in South Africa: Opening the Doors of Learning to All”. En *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie, 205-32. Nueva York: Social Science Research Council, 2017.
- Murphy, Karen. “Educational Reform through a Transitional Justice Lens: The Ambivalent Transitions of Bosnia and Northern Ireland”. En *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie, 65-100. Nueva York: Social Science Research Council, 2017.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). “Informe del Secretario General sobre la consolidación de la paz inmediatamente después de los conflictos”. New York: ONU, 2009.
- Osorio Valencia, Julián. “La educación como pilar del posconflicto”. *Academia Libre* 12, núm. 12 (2015): 11-17.
- Palma Murga, Gustavo. “History, Memory, and Education: Is It Possible to Consolidate a Culture of Peace in Guatemala?”. En *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie, 101-23. Nueva York: Social Science Research Council, 2017.
- Paulson, Julia. “(Re)Creating Education in Postconflict Contexts: Transitional Justice, Education, and Human Development”. *Human Development* (2009): 132.
- Pérez Niño, Walter. “Derecho a la educación y libertad religiosa en el Tribunal Europeo de Derechos Humanos”. *Revista Direito Mackenzie* 8, núm. 2 (2014): 190-215.
- Procuraduría General de la Nación. *El Derecho a la educación*. Bogotá: Giro Editores, 2006.
- Ramírez-Barat, Clara & Roger Duthie. “Education and Transitional Justice. Opportunities and Challenges for Peacebuilding”. ICJT, 2015.
- Ramírez-Barat, Clara & Roger Duthie. “Introduction”. En *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie, 11–26. Nueva York: Social Science Research Council, 2017.
- Robins, Simon. “Transitional Justice as an Elite Discourse: Human Rights Practice Where the Global Meets the Local in Post-Conflict Nepal”. *Critical Asian Studies* 44, núm. 1 (2012): 3-30. <https://doi.org/10.1080/14672715.2012.644885>.
- Rodino, Ana María. “Teaching about the Recent Past and Citizenship Education during Democratic Transitions”. En *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado

- por Clara Ramírez-Barat y Roger Duthie, 27-64. New York: Social Science Research Council, 2017.
- Roht-Arriaza, Naomi. "Measures of Non-Repetition in Transitional Justice: The Missing Link?". *UC Hastings Research Paper*, núm. 160 (2016). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2746226>.
- Rojas, Yuri. "La educación superior en Colombia en vigencia de la Ley 1448 de 2011-2013: ¿Una medida de asistencia con impacto reparador?". Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/47108>.
- Sinclair, Margaret. *Planning Education in and after Emergencies*. París: UNESCO, 2002.
- Singh, Kishore. "Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación (Protección del derecho a la educación contra la comercialización). A/HRC/29/30". Naciones Unidas, 2015. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_educ_against_%20commercialization_2015_ES_0.pdf.
- Smith, Alan. 2010. "Children, Education and Reconciliation". *Unicef.org*. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2010_10.pdf.
- Smith, Alan & Tony Vaux. "Education, Conflict and International Development", *gsdrc.org*, 2003. <http://www.gsdrc.org/docs/open/sd29.pdf>.
- Smith, Alan. "The Influence of Education on Conflict and Peace Building". *Unesco.org*, 2010. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191341>.
- Suescún, Armando. *La guerra de setenta años. El conflicto armado colombiano 1946-2016*. Tunja: Búhos, 2021.
- Uprimny, Rodrigo. "Las enseñanzas del análisis comparado: Procesos transicionales, formas de justicia transicional y el caso colombiano". En *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia*, editado por Rodrigo Uprimny, María Saffon, Catalina Botero y Esteban Restrepo, 17-44. Bogotá: Anthropos, 2006.
- Uprimny, Rodrigo & María Paula Saffon. "Usos y abusos de la justicia transicional en Colombia". *Anuario de Derechos Humanos* 4 (2008): 165-95.
- Vinjamuri, Leslie. "Law and Politics in Transitional Justice". *Annual Review of Political Science* 18 (2015): 303-27. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-122013-110512>.
- World Bank. "Government Expenditure on Education, Total (% of GDP)". *Unesco.org*, 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191341>.
- World Bank. "Kingdom of Morocco Systematic Country Diagnostic. Governing towards Efficiency, Equity, Education and Endurance". Washington, 2018. <https://doi.org/10.1596/29929>.
- World Bank. *Reshaping the Future. Education and Postconflict Reconstruction*. Washington: World Bank, 2005.