

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA - UNAD
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN, CULTURA Y POLÍTICA
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ECEDU

Título del trabajo:

Retos de la Educación Para el Posconflicto

Autores:

Diana María Berrio Nieto Código: 52741818

Miguel Ángel Santos Código: 79742406.

Asesor:

Fernando Hernández López

Bogotá, noviembre de 2016

RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO – RAE

Tipo documento:	Monografía – Opción de grado
Autores:	Diana María Berrio Nieto - Miguel Ángel Santos Rodríguez
Palabras clave:	Educación, posconflicto y modelos educativos emergentes
Descripción:	A través de esta monografía se comprendieron algunos de los retos que afrontará el sistema educativo colombiano en el posconflicto. Para esto, se realizó una comparación entre el modelo educativo colombiano y los modelos educativos emergentes de escenarios de posconflicto, provenientes de Sierra Leona, El Salvador y Bosnia-Herzegovina, se listaron los retos prominentes y se aplicaron a un análisis prospectivo en torno a un escenario hipotético de ausencia de conflicto en el municipio de Buenaventura - Valle del Cauca.
Fuentes:	<p>Recopilación de información a través de fuentes secundarias, caracterizada por un rastreo bibliográfico en materia de: i) educación y sus criterios analíticos; ii) sistema educativo en Colombia; iii) conflicto armado en Colombia; iv) educación en el posconflicto; y vi) modelos educativos emergentes, provenientes de territorios afectados por el conflicto. En total se consultaron 66 fuentes bibliográficas. Los documentos medulares son:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Revisión de políticas nacionales de educación - La educación en Colombia</i>. Ministerio de Educación Nacional - OCDE. (2016) – <i>El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones</i>. Armando Infante Márquez. (2011). – <i>Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos</i>. Doctora Lourdes Moran (2008)
Contenido:	Esta monografía fue constituida a partir de cuatro apartados, de manera: i) análisis del concepto Sistema educativo colombiano, a partir de lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional; ii) observación de los modelos educativos emergentes durante el posconflicto en Sierra Leona, El Salvador y Bosnia-Herzegovina; iii) comparación entre el modelo educativo colombiano y los pilares fundamentales de estos modelos; y iv) análisis prospectivo de los retos de la educación en el posconflicto, en un escenario hipotético de ausencia de conflicto en el municipio de Buenaventura - Valle del Cauca.

<p>Metodología:</p>	<p>Documento monográfico con diseño metodológico de corte cualitativo y caracterizado como un estudio analítico-descriptivo, que se articula el programa de Especialización en Educación, Cultura y Política, ofrecida por la UNAD, en virtud de observar las relaciones sociales y culturales que alimentan las dinámicas pedagógicas y educativas según los contextos. La línea de investigación aplicada, es Etnoeducación, Cultura y Comunicación, la cual permite construir nuevos paradigmas desarrollados a través de los aprendizajes intraculturales, interculturales, transculturales y modelos alternativos contemporáneos de educación y pedagogía. Finalmente, el enfoque de la investigación es Crítico – social, (UNAD; 2016), ya que el objetivo general del documento es congruente con la promoción de un análisis crítico del concepto Sistema educativo colombiano, que apalanque cambios en su núcleo duro, los cuales trasciendan a la cotidianidad de la educación en el contexto cultural de una Colombia en posconflicto (UNAD 2016). La técnica de recolección de datos obedeció a un rastreo bibliográfico en materia de educación y análisis comparativo de sistemas educativos emergentes de territorios que atraviesan la senda del posconflicto. Para el desarrollo de dicho análisis, se tomaron las categorías de análisis comparativo entre modelos educativos planteados por la Doctora Lourdes Morán en el documento <i>Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. Educación y educadores</i>, (2008), denominados: <i>Intencionalidad, Encuadre teórico, Flexibilidad / adaptabilidad del modelo, Aplicabilidad del modelo y Configuraciones / contexto situacional</i>.</p>
<p>Conclusiones:</p>	<p>El concepto <i>Sistema educativo colombiano</i> actualmente obedece a características socioculturales de un contexto de conflicto armado, lo que intrínsecamente lo lleva a realizar ajustes estructurales profundos. Por otra parte, la observación de los modelos educativos emergentes, arrojó que el ejercicio educativo en estos modelos, prioriza la consecución de un ambiente óptimo para la formación socio-cultural del individuo, sobre la transmisión de criterios cognitivos y conceptuales. Así mismo, la comparación entre el concepto <i>Sistema educativo colombiano</i> y estos modelos educativos emergentes, tuvo como conclusiones centrales la necesidad de ampliar la intencionalidad del sistema educativo colombiano durante el posconflicto. Finalmente, a través del ejercicio de prospección intercontexto de conflicto a no conflicto en el municipio de Buenaventura, se hizo visible el vínculo entre las características del contexto social y los retos que este afronta. De manera, que es factible determinar que los retos de la educación en el posconflicto, deben ser verificados según las particularidades de cada territorio.</p>

Recomendaciones:

Fomentar la gestión investigativa en torno a la construcción participativa del concepto de *Sistema educativo colombiano, la comprensión territorial de la educación* y su pertinencia política. Es factibles analizar si el concepto *Sistema educativo colombiano* manejado por el Ministerio Nacional de Educación guarda congruencia con las causas generales del conflicto, enunciadas en los nueve documentos publicados en 2014 por la Comisión de Memoria Histórica del Conflicto. En este sentido, también se hace congruente investigar en torno a la investigación como elemento de *gobierno* y o de *Estado*, ante lo cual se hace pertinente el fortalecimiento de la academia en torno al rastreo de la transversalidad de estas políticas, su fluctuación a través del tiempo y de existir, las causas de dichas fluctuaciones. Finalmente, es deber de las instituciones académicas realizar seguimiento a los asuntos que requieren especial atención de los tomadores de decisiones, de manera que en estos se fundamenta el alcance de la función social de la educación en el posconflicto.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO – RAE.....	2
INDICE DE TABLAS	6
INTRODUCCIÓN	7
1. JUSTIFICACIÓN.....	10
2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	13
3. OBJETIVOS	15
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	15
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
4. MARCO TEÓRICO	16
4.1. La educación y sus criterios analíticos.....	16
4.2. Definición del concepto <i>Sistema educativo en Colombia</i>	25
4.3. Comprensión del concepto conflicto armado no internacional.....	27
4.4. Síntesis del conflicto armado en Colombia	30
4.5. Educación en el posconflicto.....	35
4.6. Descripción general de los conflictos que preceden a los modelos educativos de Sierra Leona, El Salvador y Bosnia-Herzegovina.....	36
5. DISEÑO METODOLÓGICO	38
6. RESULTADOS.....	40
6.1. Descripción de los modelos educativos emergentes	40
6.2. Comparación del sistema educativo colombiano con los modelos educativos emergentes estudiados.....	42
6.3. Hallazgos del análisis comparativo del sistema educativo colombiano frente a modelos educativos emergentes estudiados.....	44
7. DISCUSIÓN	49
7.1. Retos que afrontará el sistema educativo colombiano en el posconflicto	51
7.2. Aplicación de los Retos identificados a un contexto territorial real y actual.....	53
8. CONCLUSIONES.....	59
9. RECOMENDACIONES	62
10. REFERENCIAS	64

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Comparación del sistema educativo colombiano frente a los modelos educativos emergentes estudiados	43
Tabla 2 Elementos fundamentales de los modelos educativos emergentes estudiados, que carecen de relevancia en el sistema educativo colombiano	45
Tabla 3 Retos que afrontará el sistema educativo colombiano en el posconflicto, según ámbitos	52
Tabla 4 Aplicación de los retos de la educación en el posconflicto, al municipio de Buenaventura - Valle del Cauca, a partir de una prospección hipotética entre un escenario de conflicto a un escenario de paz	54

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es de tipo monográfico, con diseño metodológico de corte cualitativo, caracterizado como estudio analítico-descriptivo (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2014), de enfoque Crítico – social, que responde a la línea de investigación de la UNAD, *Etnoeducación, Cultura y Comunicación*, (UNAD; 2016). En este documento se abordó la educación colombiana en su tránsito entre un contexto de guerra a un escenario de paz, rastreando los desafíos que afrontará al atravesar esta ruta. Para esto, se desarrolló una descripción analítica del sistema educativo colombiano, luego se presentaron algunos modelos educativos emergentes de escenarios de posconflicto, seguidamente se realizó un análisis comparativo entre el sistema educativo colombiano y dichos modelos; para finalmente especificar los atributos que el sistema educativo colombiano debe transformar, de cara a un escenario de posconflicto.

El origen de la idea de la monografía o razón que fundamentó la escogencia del tema de investigación, obedece a la relevancia del rol de la educación en la construcción de paz, proceso sociopolítico por el cual atraviesa el Estado colombiano en la actualidad. En este sentido, y como se evidenció a través del aparte de este documento denominado *discusión*, el sistema educativo de una sociedad, da fe de las transformaciones que esta afronta, y al mismo tiempo le brinda al sujeto instrumentos para su realización y bienestar, a partir de las cualidades que caracterizan su contexto. Lo anterior hace pertinente y oportuno el abordaje del problema de investigación que fundamenta la presente monografía.

Las fuentes bibliográficas fundamentales para el desarrollo de esta monografía fueron: el documento *Revisión de políticas nacionales de educación - La educación en Colombia*, publicado por el Ministerio de Educación Nacional y la OCDE en el año 2016, a través del cual se analiza

profundamente el panorama actual del sistema educativo colombiano. El segundo documento esencial es denominado *El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones*, publicado por el Doctor Armando Infante Márquez en el año 2011, el cual presenta uno de los pocos análisis en idioma castellano, de los modelos educativos emergentes de territorios en posconflicto, habla en específico de los modelos de El Salvador, Sierra Leona y Bosnia y Herzegovina. Finalmente, el tercer documento primordial para esta monografía fue la obra *Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos*, escrito por la Doctora Lourdes Moran en el año 2008, en el que presenta las categorías principales para el desarrollo de análisis comparativo entre modelos educativos.

Por otra parte, en cuanto a la delimitación del objeto de estudio de esta monografía, se debe entender como *Sistema educativo colombiano*, lo que reconoce el Ministerio de Educación Nacional, en el documento *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*; específicamente en su *Capítulo 1. Colombia y su sistema educativo*, concepto que fue profundizado en el marco conceptual de este documento. La delimitación geográfica del objeto de estudio, responde a las fronteras nacionales. En cuanto a la delimitación temporal, esta no se consideró procedente, ya que se analizó un concepto a la luz de una variable situacional, es decir, se abordó el concepto de *sistema educativo colombiano* a la luz de una situación eventual denominada *Posconflicto*.

El problema de investigación al cual se le dio respuesta a través de la presente monografía fue: *¿Cuáles son los retos que afronta el sistema educativo colombiano, de cara a un escenario de posconflicto?* Este estuvo inspirado en la incertidumbre que generó pensar el ejercicio del derecho a la educación en un escenario de posconflicto, a partir del mandato constitucional consagrado en

el Artículo 67, que reconoce que esta debe enfocarse a la formación en materia de paz, de derechos humanos y de democracia, entre otros aspectos.

Así, un modelo educativo planteado para ser aplicado en un escenario caracterizado por la existencia de violencia sistemática, reduce su eficiencia y alcance a afrontar las particularidades de un eventual escenario de posconflicto, en el cual la violencia se reduce paulatinamente. A partir de lo anterior, se procedió entonces a estructurar el objetivo general de la monografía, de manera: *identificar los retos que afrontará el sistema educativo colombiano, de cara a un eventual escenario de posconflicto.*

El desarrollo de la monografía se dio a partir de la construcción procedimental lógica, plasmada en los objetivos específicos. Estos reflejan la necesidad de describir el sistema educativo colombiano, la pertinencia de enunciar las características de algunos modelos educativos emergentes de escenarios de posconflicto, la validez de comparar el sistema educativo colombiano con dichos modelos emergentes, y el resultado de sintetizar en una matriz las diferencias entre dichos modelos.

Como resultados y discusión, se halló que el sistema educativo colombiano obedece a características socioculturales de un contexto de conflicto armado, lo que le sugiere realizar ajustes estructurales profundos de cara a una etapa de posconflicto. Por otra parte, el estudio de los modelos educativos emergentes, arrojó que estos priorizan la consecución de un ambiente óptimo para la formación socio-cultural del individuo, sobre la transmisión de criterios cognitivos y conceptuales. Finalmente, la comparación entre el sistema educativo colombiano y dichos modelos emergentes, evidencia el requerimiento en tono a ampliar la intencionalidad del sistema educativo colombiano durante el posconflicto.

1. JUSTIFICACIÓN

Esta monografía de diseño metodológico cualitativo, tipo de estudio analítico-descriptivo, enfoque Crítico–social (UNAD; 2016) y que está enmarcada en la Línea de investigación de la UNAD denominada *Etnoeducación, Cultura y Comunicación*. Ostenta su articulación con el programa de especialización en *Educación, Cultura y Política*, ofrecida por la UNAD, en virtud de reconocer las categorías sociales y tradiciones culturales que constituyen las dinámicas pedagógicas y educativas en determinados contextos. En este sentido, la comprensión de los retos que el sistema educativo colombiano afrontará en el posconflicto, tiene como fuente de inspiración los propósitos de la especialización, específicamente en materia de develar la complejidad de la relación existente entre cultura, política y educación en Colombia.

La razón fundamental de abordar la educación de cara a un eventual escenario de posconflicto, responde directamente a la coyuntura política y social de Colombia. La cual tiene actualmente como eje central el logro de la Paz, entendida esta como una idea que se materializa a través de la formalización del fin del conflicto y la implementación de medidas que garanticen la sostenibilidad de dicho estado de ausencia de violencia sistemática. Tal periodo es conocido como posconflicto.

Ahora bien, desde el año 2012 el Presidente de la República, Doctor Juan Manuel Santos Calderón, ha gestionado acciones en búsqueda de la paz con el grupo guerrillero denominado Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC-EP. Así mismo, ha realizado acercamientos con el Comando Central del Ejército de Liberación Nacional - ELN, para identificar puntos comunes que permitan abrir diálogos que apalanquen el fin del conflicto.

Visto lo anterior y reconociendo la pujanza de la comunidad internacional en la gestión de la paz en Colombia, así como el interés de los partidos políticos y movimientos sociales nacionales para alcanzar el fin del conflicto, se hace acertado pensar que un escenario de posconflicto es posible.

En este orden de ideas, surge la motivación para realizar el proyecto, en razón de reflexionar respecto del alcance que pueda tener dicho escenario de posconflicto sobre las esferas de la vida de los individuos, tanto de manera individual como colectiva. Este planteamiento adquiere su soporte teórico en el documento *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*; específicamente en el *Capítulo 1. Colombia y su sistema educativo*, publicado por el Ministerio de Educación Nacional y la OCDE. Sin embargo, al respecto, se profundizó en el marco teórico de este documento.

Una de estas esferas es la educación, ámbito ciudadano de especial importancia en materia de sostenibilidad de un escenario sin violencia sistemática. Por lo tanto, la profundización analítica en torno a la educación en un escenario de posconflicto es pertinente y necesaria en el momento histórico que atraviesa el país.

La utilidad de los resultados alcanzados en esta monografía, es facilitar el entendimiento de la educación en el posconflicto, así como la importancia de la pedagogía y el enfoque de derechos humanos en cuestión de construcción de paz, enunciado en el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia.

En este sentido, es pertinente destacar que los beneficiarios de esta monografía son en primer lugar, aquellos tomadores de decisiones en materia educativa, que requieren comprender

pragmáticamente los retos a los que se enfrentan en su tránsito a un escenario de posconflicto. Así mismo, se verán beneficiados aquellos individuos con intereses investigativos en cuestión de paz o de educación y posconflicto.

Al aporte en materia teórica que ofrece esta monografía, recae en que esta presenta una serie de alertas, que pueden ser interpretadas como objetos de investigación por la institucionalidad, la comunidad académica y en general todos los ciudadanos y ciudadanas interesados. De la misma manera, la presente monografía aporta académicamente dada la actualidad de su fundamento conceptual, la aplicación de un análisis comparado entre modelos educativos y la presentación pragmática de retos que afrontará el sistema educativo colombiano de cara a un eventual escenario de posconflicto. A continuación se procede a profundizar un poco en torno a los aportes que presenta esta monografía.

Frente al aspecto de la actualidad del fundamento conceptual, este se considera como un aporte en cuestión académica, en el sentido que el sustrato fundamental de la monografía recae en documentos recientes y vigentes, elaborados por la autoridad nacional en la materia y sobre los cuales está inspirado el actual proceso de diseño participativo del Plan Decenal de Educación 2016 – 2026, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.

En cuanto al análisis comparado, este constituye una contribución académica al traer a la discusión, casos de distantes latitudes, como lo son el Modelo educativo emergente de Sierra Leona, el Modelo educativo emergente de El Salvador y el Modelo educativo emergente de en Bosnia – Herzegovina. Esto permite realizar un análisis más amplio en la materia aprovechando las lecciones aprendidas en tales escenarios.

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Para definir el problema de investigación, es necesario partir de lo avistado en el aparte anterior, en razón que el Gobierno Nacional ha gestionado con vehemencia la consolidación del fin del conflicto, como punto de inicio hacia un estado de paz, en el que se contempla la adopción de medidas políticas para promover su sostenibilidad.

Ahora bien, uno de los elementos fundamentales para la consolidación de un estado de paz sostenible es la educación, entendida por el Ministerio de Educación Nacional como un proceso permanente de edificación y transmisión de valores, imaginarios, contenidos y conceptos; tanto a nivel individual como colectivo; con el objetivo de formar ciudadanos y ciudadanas integrales que reconozcan el valor de la vida, de la dignidad, de sus derechos y sus deberes, de la diversidad y de la paz (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL – OCDE; 2016).

En congruencia, el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, define la educación como un derecho con carácter de servicio público que ostenta una función social y tiene como fin la formación intelectual, física y moral de las personas.

Formación alcanzada a través del acceso al derecho con calidad, cobertura total y pertinencia ininterrumpida en el proceso de transmisión conocimientos y valores. Igualmente, este inciso constitucional hace hincapié en que la educación colombiana debe dirigir su empeño hacia la formación en materia de paz, de derechos humanos y de democracia, entre otros aspectos.

El cumplimiento de este mandato constitucional requiere ajustar las herramientas pedagógicas a las particularidades de cada territorio. De manera que un contexto caracterizado por sufrir los embates de la violencia sistemática, requiere herramientas pedagógicas diferenciadas.

De hecho, es importante reconocer que no es lo mismo trabajar en la edificación de ciudadanos integrales y formación de valores, en medio de la violencia sistemática que en un contexto social respetuoso de los derechos y las libertades humanas.

En este sentido lógico, al suprimir la violencia sistemática de un territorio, las construcciones pedagógicas que fueron diseñadas para ser aplicadas en contextos violentos, pierden validez y requieren ser ajustadas para responder a las nuevas características del contexto.

En vista de lo anterior, cobra validez la realización de investigaciones en torno a los desafíos que pueda afrontar el actual sistema educativo colombiano, de cara a un escenario de posconflicto. A partir de lo anterior se propone la siguiente pregunta de investigación.

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son los retos que afrontará el *sistema educativo colombiano* en el posconflicto?

Al responder esta pregunta se pretende consolidar un abanico de asuntos prioritarios, que apoye la tarea del tomador de decisiones en razón de contemplar la educación colombiana en un escenario libre de conflicto. Estos asuntos prioritarios corresponden con los desafíos que afrontará el sistema educativo colombiano.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Comprender los retos que afrontará el sistema educativo colombiano en el posconflicto, a través del análisis comparativo de modelos educativos emergentes provenientes de territorios en posconflicto, con el fin de señalar asuntos que requieren especial atención por parte de los tomadores de decisiones en materia educativa y pedagógica.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Explicar el concepto *Sistema educativo colombiano*, para identificar la unidad de análisis de la presente monografía, a partir de la comprensión sociológica del término *socialización*.
- ✓ Identificar las características fundamentales de algunos modelos educativos emergentes provenientes de escenarios de posconflicto, para describir la forma en que dicho modelo educativo responde a las causas generales de su propio conflicto.
- ✓ Reconocer los atributos del sistema educativo colombiano que guardan relación con los modelos educativos emergentes enunciados anteriormente, para facilitar su prospección y entendimiento en el posconflicto.
- ✓ Clasificar en una matriz los retos que el *Sistema educativo colombiano* afrontará en el posconflicto, para indicar asuntos que requieren especial atención por parte de los tomadores de decisiones, entre otros actores interesados.

4. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico pretende brindar al lector una suerte de instrumentos conceptuales, fundamentales en la comprensión de la forma en que se desarrolló la discusión sostenida en la presente monografía, la cual gira en torno a comprender desde la perspectiva sociológica y a través del análisis comparativo de modelos educativos emergentes provenientes de territorios en posconflicto, los retos que la educación colombiana afrontará en el posconflicto.

En este marco se presentan elementos teóricos pertinentes al análisis del problema de investigación, de manera: i) la educación y sus criterios analíticos; ii) definición del sistema educativo en Colombia; iii) comprensión del concepto conflicto armado no internacional; iv) síntesis del conflicto armado en Colombia; v) educación en el posconflicto; y vi) modelos educativos emergentes, provenientes de territorios afectados por el conflicto.

Es fundamental destacar que la comprensión de los retos que afrontará el sistema educativo colombiano en el posconflicto, emana como el resultado de la conjugación del marco teórico y la discusión. En este sentido, es prudente concretar que este documento no persigue definir una lista de retos, ni mucho menos, procura proponer estrategias para afrontar dichos retos. El objetivo es comprender desde una perspectiva sociológica y a través del análisis comparativo, asuntos que requieren especial atención de los tomadores de decisiones en la materia.

4.1. La educación y sus criterios analíticos

Entrando en materia, frente a la educación y sus niveles analíticos; esta es comprendida desde la visión del sociólogo Durkheim, como una construcción de la realidad individual dentro de

un marco social. Dicho marco sufre transformaciones a través del tiempo y el espacio, que se plasman en su escala de valores, tal como lo resalta Durkheim, en su obra *Educación y Sociología*, publicado en 1992, de manera:

Si bien existe una jerarquía reconocida entre nuestras facultades, si bien hay algunas a las que atribuimos una suerte de superioridad y que debemos, por dicha razón desarrollar más que las demás, no es que dicho rango les venga per se; no es que la propia naturaleza les haya, desde tiempos inmemoriales, asignado ese rango preeminente, sino que representan para la sociedad una mayor importancia. Por tanto, dado que la escala de valores cambia forzosamente con las sociedades, dicha jerarquía no ha permanecido jamás igual en dos momentos diferentes de la historia. Ayer, era la valentía la que tenía la primacía, con todas las facultades que implican las virtudes militares; hoy en día, es el pensamiento y la reflexión; mañana, será, tal vez, el refinamiento del gusto, la sensibilidad hacia las cosas del arte. Así pues, tanto en el presente como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es, hasta en sus menores detalles, obra de la sociedad. Es ella quien nos traza la imagen del hombre que debemos ser, y en esa imagen se reflejan todas las particularidades de su organización (Durkheim, 1992; p.74)

El anterior planteamiento es incluido en el presente marco, de manera que facilita la comprensión en torno a la manera en que la escala de valores es modificada por las sociedades a través del tiempo. En este sentido, es pertinente asociar al conflicto armado colombiano con la graduación moral de la sociedad colombiana, en el sentido que la proximidad de los sujetos a actos violentos, naturaliza sus efectos en la psiquis del sujeto observante, afectando la calificación que el mancomunado aplica a las acciones ostentadas por sus pares, lo anterior se hace evidente en la

forma de calificar la dimensión externa de las acciones humanas, a propósito el Doctor Carlos Alberto Cárdenas Sierra, refiere.

Llamamos Ética a aquella zona de la vida humana que está dominada por el sentido del deber. Dentro de esta zona, distinguimos cinco reinos por lo menos, cinco formas racionales de vida ética. La Ética acoge como objeto propio la reflexión sobre los “deberes” en esos cinco órdenes normativos; es ella la que define el estatuto de uno u otro: primacía de la dimensión interna de la acción religiosa y moral, primacía de la dimensión externa de la acción jurídica, política y económica; autonomía relativa de los cinco órdenes normativos e intersecciones o cruces históricos más frecuentes; mayor extensión de los ámbitos religioso y moral, pues su competencia abarca todo acto humano en sus dos dimensiones, mientras el derecho se especializa en un sector de las acciones intersubjetivas, quedando excluída la actividad puramente interna. Tomás enfatiza la característica de la imperatividad en la vida jurídica, lo cual, precisamente permite deducir que es la acción su objeto inmediato. (Cárdenas Sierra; 1997; p.5)

El anterior planteamiento ofrece una vinculación entre lo moral, como resultado socio-histórico de las comunidades; frente a lo jurídico, como resultado dogmático que responde a la moral social. Nótese cómo lo moral permanece como cordón dorado que enhebra la cotidianidad a la *juris*, que según lo planteado no es ajena ni distante a dicha gradualidad moral.

Es importante estructurar a profundidad la conceptualización de dicha graduación moral, ya que esta se presenta como un vehículo para comprender el rol de la educación en el posconflicto. En este sentido, dicha graduación moral está constituida por una serie de vínculos de naturaleza cultural que trascienden en la cotidianidad en categorías metodológicas y procedimentales.

En otras palabras, la materialización de dicha *socialización* metodológica o procedimental de la cotidianidad, obedece a la naturaleza de los atributos sociales del territorio (Navas, 2004) y varía según las características culturales del mismo (Castro, 2005).

El término *socialización* es acuñado por Durkheim en su obra *Educación y Sociología*, sin embargo, en el anterior párrafo se hace referencia a la interpretación que Julián Luengo Navas realiza de dicho concepto de manera:

El término educare se identifica con los significados de "criar", "alimentar" y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto. Subyace en esta acepción de educación una función adaptativa y reproductora porque lo que pretende es la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales. El fundador de la sociología como disciplina científica, el sociólogo francés Durkheim, es un representante de esta forma de concebir la educación, ya que para él, la educación se concreta en la inclusión de los sujetos en la sociedad a través del proceso de "socialización" (Navas; 2004; p.3)

No obstante, la lógica que plantea que la *socialización* desde la perspectiva de Durkheim, varía según las características culturales del mismo es argumentada por la Doctora Gloria Judith Castro, y cobra relevancia en el sentido que reconoce que los usos y costumbres presentes en una sociedad, constituyen un sentido de *ether* que cataliza o retarda la generación de relaciones sociales del infante en su contexto pedagógico-comunitario, de manera:

El tema de algunas reuniones ha girado en torno de las problemáticas educativas que se suscitan con la presencia cada vez mayor de la escuela en las comunidades indígenas y sus implicaciones, particularmente en el departamento del Cauca. Los avances en estas disertaciones, nos ha llevado a tratar las relaciones interculturales, los nuevos enfoques pedagógicos que respondan a la variedad de contextos socio-culturales para hacer realidad una educación en la diversidad, las posibilidades y limitaciones de la apertura de líneas de investigación en esta dirección. Situación que es acompañada por preguntas reiteradas acerca de la perspectiva de estas culturas en los tiempos venideros. (...) Este peso histórico, que ha tenido la presencia de la escuela en zonas de resguardo ha entrado en confrontación con las prácticas pedagógicas surgidas desde la idea de una educación propia que es la expresión más común con que se refieren los indígenas al pensar sus procesos educativos, en donde la recuperación de la lengua ancestral es el camino para reconstruir la cosmovisión y así desarrollar un pensamiento fundamentado en sus culturas. (Castro; 2005; p.6)

A partir de lo anterior, es posible vislumbrar una relación entre lo social, lo histórico, lo territorial y lo pedagógico. En consecuencia, la conjugación de estos, entre muchos otros factores, se materializa en la graduación moral de una sociedad, lo que a su vez se proyecta en la construcción dogmática positivista.

En esta línea argumentativa, analizar el sistema educativo colombiano como construcción metodológica-procedimental vinculada a la graduación moral de la sociedad colombiana, requiere incluir la variable violencia durante el proceso de comprensión sociocultural del contexto nacional.

Entonces, suena a todas voces lógico que una reducción ostensible en los niveles de violencia de un territorio, modifica la forma en que sus individuos se relacionan entre sí. Esto a su

vez conlleva a que los procesos de *socialización*, definidos anteriormente, se transformen, incitando a la transformación de las políticas públicas que se aplican a dicho contexto.

A partir de lo anterior se dilucida que la educación consiste en una dinámica mucho más compleja, que supera la tarea de la transmisión de saberes. Por lo cual, el rastreo de construcciones teóricas en torno a niveles analíticos que faciliten la comparación entre modelos y sistemas educativos, debe incluir el ajuste de procesos de enseñanza aplicados, tal como Joyce & Weil, destacan:

La perspectiva sociocultural y centrada en la comunidad defiende que el aprendizaje y el razonamiento son procesos sociales que ocurren en contextos sociales y entre los individuos que los integran, más que en cada uno de ellos mismos como elementos aislados. Para ellos, es más importante que se tenga en cuenta el papel que las relaciones sociales, la comunidad y la cultura representan en la cognición y el aprendizaje, pues el conocimiento no se almacenan en la memoria como representaciones mentales incorpóreas y es difícil distinguir a las personas de las actividades y los ámbitos sociales en que actúan. Así pues, se parte de que los procesos de la mente no son universales ni funcionan de forma uniforme en los diferentes contextos sociales y culturales. Más concretamente se consideran que tanto la idea mente, como la de razonabilidad y los conocimientos son, en sí mismos, conceptos culturales profundamente enraizados en los contextos en los que ocurren. Precisamente la adquisición de esos conceptos es lo que hace que cada uno se convierta en miembro de esa comunidad en la medida que los hace suyos y participa en sus decisiones. (Joyce & Weil; 1985; p.6)

Dado que esta modelación sociocultural de la educación surge a partir de criterios particulares de cada contexto social, se hace muy compleja la tarea de comparar modelos educativos de manera directa (Constantino, 2007).

A propósito, el trabajo de la Doctora Lourdes Moran representa un gran avance en esta tarea; en razón que elaboró un conjunto de criterios cuasi transversales a los modelos educativos (Morán, 2008), a través de los cuales pueden ser comparados. Sin embargo dicha tarea ostenta una alta complejidad, en palabras de la propia Doctora Lourdes Morán:

Revelar interconexiones entre modelos y diseños clasificados de diferentes maneras no resulta posible. Por esto, en primer lugar, mi intención se dirigió en función de organizar, por una parte, las clasificaciones realizadas por Bruce Joyce y Marsha Weil, y por otra, la organización hecha por Charles Reigeluth. (...) En *Diseño de la instrucción: teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, la clasificación es la siguiente: teorías que tratan sobre la comprensión, teorías que se dirigen al aprendizaje basado en problemas, teorías que hacen hincapié en la participación y autorregulación del aprendizaje, teorías que tratan de las técnicas de pensamiento de orden superior y teorías que incluyen una gran diversidad de problemas. (Morán; 2008; p.145)

A pesar de la imposibilidad resaltada por la Doctora Lourdes Morán, ella estructuró unos criterios analíticos de manera: i) intencionalidad; ii) encuadre teórico; iii) flexibilidad / adaptabilidad del modelo; iv) aplicabilidad del modelo; y v) configuraciones / contexto situacional. A continuación se procede a citar textualmente la definición a la autora posee de cada uno de estos criterios.

En cuanto a la *Intencionalidad* (...) Se refiere a pensar cuál es la dirección fundamental que tiene que tomar la enseñanza. Va más allá de una meta definida o un objetivo específico, de una meta práctica; se orienta hacia un desarrollo más amplio del individuo. Con este criterio fui descubriendo que cada modelo o diseño se dirigía a un desarrollo específico de las dimensiones humanas. Por ello, a partir de esta definición distinguí “intencionalidad” según cuatro aspectos fundamentales, que tienden a desplegarse: desarrollo cognitivo, desarrollo social, desarrollo emocional y desarrollo físico. (Morán; 2008; p.145)

Encuadre teórico (...) Los modelos implican una toma de posición teórico-ideológica explícita o implícita. Designan los conceptos y criterios teóricos que fundamentan los modelos. Establecen supuestos y postulados que son coherentes con el diseño del modelo, y que deben ser analizados por el docente y el propio investigador para plantear el trabajo con el modelo. (Morán; 2008; p.146)

Flexibilidad y adaptabilidad del modelo (...) En las sucesivas lecturas que realicé de los dos trabajos que guían este análisis, descubrí que había modelos y diseños que permitían su ajuste a diversas situaciones y experiencias de enseñanza-aprendizaje, mientras que otros no se acomodaban a situaciones diferentes de las cuales fueron maduradas. (...) la particularidad que poseen algunos modelos y diseños de ofrecer la posibilidad de modificar o alterar componentes o seleccionar diferentes niveles de gradación de los mismos, para adecuarse a las situaciones didácticas concretas. Contemplé, a la vez, si podían adaptarse a grupos de alumnos de diferentes edades. (Morán; 2008; p.148)

Aplicabilidad de modelo (...) Se refiere a aquellos aspectos que deben ser analizados con profundidad al plantear una situación de enseñanza-aprendizaje: nivel de estructuración, foco de aprendizaje y andamiaje. (Morán; 2008; p.150)

Configuración / contexto situacional (...) Este criterio define la configuración de la situación del aula. La organización concreta y los tipos de interacción que se llevan a cabo. Comprende dos aspectos: agrupamiento para aprender, definido por el trabajo en forma individual, parejas, equipos o grupos, y las interacciones para aprender, que pueden ser humanas: alumno-profesor, alumnos-profesor, alumno-alumno, y no humanas: alumno-herramientas, alumno-información, alumno-ambiente-manipulación. (Morán; 2008; p.153)

Estos criterios de análisis comparativo entre modelos educativos, poseen una estructura conceptual bastante amplia, que de rastrearse podría atomizar el proceso de estructuración teórica que persigue responder a la pregunta de investigación. Por lo cual se ha aceptado esta serie de definiciones sucintas, a manera de principios rectores en torno al ejercicio de análisis comparativo que se desarrollará en apartes posteriores.

Ahora bien, habiendo comprendido la vinculación multidimensional que existe entre los criterios materiales e inmateriales de una sociedad y su modelo educativo, es necesario precisar el objeto de estudio, es decir, proceder a definir el concepto *Sistema educativo colombiano*, según lo planteado en planteamiento del problema de investigación.

4.2. Definición del concepto *Sistema educativo en Colombia*

Ahora bien, superada la etapa de estructuración teórica del concepto *educación* y sus criterios analíticos, se procede a tejer la definición del concepto *Sistema educativo en Colombia*, a partir de documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, tal como se destacó en la etapa introductoria de esta monografía.

El Ministerio de Educación Nacional, reconoce el sistema educativo colombiano como un **proceso ininterrumpido** de formación e intercambio de atributos inmateriales del ser humano, tales como los valores, los contenidos y los conceptos. A su vez, **el objetivo de la misma es afianzar personas integra que persigan el bien general** a través del respeto y la defensa de los derechos y libertades de sus semejantes (Ministerio de Educación Nacional - OCDE, 2016).

En materia jurídica, la educación en Colombia es un derecho de carácter prioritario (Consejo Superior de la Judicatura - Sala Administrativa, 2010), que en su goce real y efectivo promueve el desarrollo personal y colectivo, dentro de un marco de bienestar social generalizado (Congreso de la República de Colombia, 1994). En este sentido la educación es responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado, quien a su vez a partir de políticas públicas, garantiza la oferta del servicio educativo como un derecho de especial calidad.

Es sistema educativo colombiano suscita el entendimiento holístico del desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. El cual está fundamentado en el respeto a los derechos de esta población, no solo en materia educativa sino fundamental, dentro de lo que sobresale la promoción y defensa de su derecho a la salud, a la nutrición, a la recreación y a la socialización (OCDE, 2016).

El sistema educativo colombiano actualmente está diseñando de manera participativa su Plan Decenal de Educación 2016 – 2026. En materia de educación superior sobresale la visión del Acuerdo por lo Superior 2034, que contempla el conflicto armado como una categoría anacrónica y concentra sus esfuerzos en la calidad y cobertura del sistema educativo. En otras palabras, resta vigencia a dicha variable y concentra la discusión en temáticas fundamentales (Consejo Nacional de Educación Superior, 2016). Lo anterior fortalece la pertinencia de la presente monografía.

En materia de acceso, calidad y equidad del sistema educativo colombiano, si bien durante los últimos años se ha avanzado hacia el objetivo del acceso universal a la educación, en Colombia solo los niños entre siete y trece años están cerca a gozar de dicho objetivo (Departamento Nacional de Planeación, 2015), lo cual presenta un panorama crítico.

En este mismo sentido, cifras oficiales indican que uno de cada cinco estudiantes suspenden sus estudios después de culminar la educación primaria (Ministerio de Educación Nacional, 2014), especialmente en zonas rurales. Lo que se debe en parte a las condiciones socioeconómicas de la vida en el campo, influenciada directamente por el conflicto armado interno.

En esta misma dirección, la concentración de jóvenes en edad de cursar la básica secundaria y que no la están cursando se redujo de 15% en 2005 al 9% en 2013 (UNESCO-UIS, 2016), y se espera que dicha tendencia se sostenga. No obstante, este segmento educativo continúa siendo uno de los más alarmantes para la institucionalidad colombiana (Ministerio de Educación Nacional - OCDE, 2016).

Ahora bien, según cifras del DNP, únicamente el treinta por ciento de los jóvenes pasan de la educación básica secundaria a la educación superior. De estos, entre el 10% y el 22% desertan

de las universidades, instituciones técnicas y tecnológicas, antes de culminar sus estudios (Departamento Nacional de Planeación, 2015).

4.3.Comprensión del concepto conflicto armado no internacional

Tratados los elementos fundamentales la educación, del sistema educativo colombiano y de la relación que estos dos pilares guardan con la construcción de criterios socioculturales contextuales, es procedente abordar el concepto de conflicto armado no internacional, en su ascendencia jurídica.

Para esto es imprescindible abordar dos matices: el primero, hace referencia al ordenamiento interno y al estado constitucional de cosas desde la perspectiva de la Corte Constitucional. El segundo matiz, se fundamenta en los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario al respecto.

En cuanto al ordenamiento interno, la Corte Constitucional ha dado respuesta a la tensión de derechos que se gesta al interior de la violencia sistemática que vive Colombia, de cara a las dinámicas del conflicto armado.

De hecho, la definición de conflicto armado que la Corte Constitucional ha construido a través de un gran número de providencias, se enfoca en la naturaleza del conflicto colombiano, tal como reza en la Sentencia C-781/2012, de manera:

En el conflicto armado colombiano, las organizaciones armadas comparten y disputan territorios similares, ejercen control territorial sobre determinadas zonas, establecen

relaciones de confrontación o de cooperación dependiendo de los intereses en juego, participan de prácticas delictivas análogas para la financiación de sus actividades, así como de métodos, armamentos y estrategias de combate o de intimidación a la población, generando tanto enfrentamientos armados como situaciones de violencia generalizada de gran intensidad, en donde son frecuentes las violaciones de las normas internacionales de Derechos Humanos y de Derecho Internacional Humanitario. (Corte Constitucional, C-781/2012)

Esta definición del conflicto armado colombiano sobresale por su pragmatismo. No obstante, para comprender la noción de conflicto armado no internacional a plenitud, es necesario remitirse al Derecho Internacional Humanitario, lo que abre la puerta al segundo matiz:

Este segundo matiz, rastrea la definición de conflicto armado no internacional hasta el Derecho Internacional Humanitario, concretamente hasta los Convenios de Ginebra y el Protocolo Adicional II a dichos convenios.

En este sentido, el derecho de Ginebra presenta dos fuentes de comprensión del conflicto armado no internacional, estos son: i) el Protocolo II Adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional, 1977; y ii) el Artículo III común a los cuatro convenios centrales.

Visto entonces, el Protocolo II Adicional a los Convenios de Ginebra reconoce el tipo de conflicto armado no internacional, así:

(...) todos los conflictos armados que no estén cubiertos por el artículo 1 del Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de

las víctimas de los conflictos armados internacionales (Protocolo I) y que se desarrollen en el territorio de una Alta Parte contratante entre sus fuerzas armadas y fuerzas armadas disidentes o grupos armados organizados que, bajo la dirección de un mando responsable, ejerzan sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas y aplicar el presente Protocolo.

2. El presente Protocolo no se aplicará a las situaciones de tensiones internas y de disturbios interiores, tales como los motines, los actos esporádicos y aislados de violencia y otros actos análogos, que no son conflictos armados. (Comité Internacional de la Cruz Roja, 1977)

Es fundamental resaltar que a partir de dichos artículos, se deduce que las expresiones de violencia que no son sostenidas en el tiempo, que carecen de organización jerárquica y que no responden a un nivel de violencia elevado, escapan a la jurisdicción del dicho Protocolo.

Ahora bien, el Artículo III común a todos los cuatro convenios representa un paso importante en la humanización de la guerra, de manera que incluye la comprensión de conflictos armados no internacionales.

Estos conflictos pueden caracterizarse como guerras civiles, conflictos armados internos que trasciendan las fronteras nacionales, o conflictos internos en los que terceros Estados o una fuerza internacional intervienen junto con el gobierno (Comité Internacional de la Cruz Roja, 1949).

4.4.Síntesis del conflicto armado en Colombia

En el sentido de abarcar todas las variables que hacen parte de la construcción investigativa descrita en la presente monografía, se procede a presentar una breve síntesis del conflicto armado colombiano, su origen y estado actual.

Para comprender el conflicto armado en Colombia es necesario remitirse a principios del siglo XX, en el cual las inversiones extranjeras, principalmente estadounidenses, ahondaron la brecha entre la población campesina y los pequeños industriales emergentes (Fajardo, 2014).

Esto dio nacimiento al fenómeno de la concentración de la propiedad y de los factores de producción en pocas manos (Jiménez, 2010), lo que produjo un engrosamiento de la pobreza rural y fundamenta los albores del fenómeno de la migración campo-ciudad (Correa & Martínez, 2002).

Alrededor de los años cuarenta se presentaba una polarización en torno al bipartidismo, dualismo que se traducían en violencia en los campos colombianos. Esto aunado a la pobreza campesina y a la falta de la tierra, incrementaba la insatisfacción del campesinado colombiano (Ávila & Campos, 2011).

Al mismo tiempo, las poblaciones indígenas y campesinas fueron sujeto de expropiaciones masivas de sus territorios, lo que unas décadas después inspiraría la creación de movimientos reivindicatorios de agendas indígenas y étnicas (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2009).

Finalizando la década de los cuarenta, con un escenario internacional polarizado que planteaba una dicotomía entre la democracia y el comunismo soviético, ocurre en Bogotá el hito

fundamental del conflicto armado interno de Colombia, el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948.

Este magnicidio agudiza el clima de violencia partidista que se había enconado en los campos colombianos. Como consecuencia de ello, grupos de conservadores radicales crearon grupos privados de seguridad con el nombre de *pájaros*. Por su parte, los liberales crearon grupos de protección en contra de la violencia conservadora, los cuales en la región cundiboyacense se denominaron *chulavitas* (Molano, 2015). Estos grupos de protección liberal, se presentan como el antecedente directo que le daría nacimiento a la guerrillera liberal de Guadalupe Salcedo.

Esta violenta dicotomía seguía alimentándose de la desazón de la pobreza, que tomaba ahínco en el latifundismo, mientras continuaba incrementándose del número de víctimas de ambas partes.

Finalizando la década de los 50's, la política intervencionista de Estados Unidos, sumada al triunfo de la revolución cubana sedujo a las reivindicaciones históricas latinoamericanas a adoptar como propio el discurso socialista. Así en 1964 nacen el ELN y las FARC, guerrillas de corte marxista-leninista. En 1968 nacería el EPL con identidad marxista-leninista-maoísta (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Así tomó forma el conflicto armado colombiano, caracterizado durante la década de los setentas por la aplicación por parte de la insurgencia de la guerra de guerrillas, como estrategia de combate. También fue de gran importancia la influencia política de los movimientos contracultura europeos, y las nuevas ideas que ofrecía la teología de la liberación a Suramérica.

Este contexto histórico inspiraría el nacimiento de nuevos movimientos armados de carácter indígena o étnico, dentro de los que sobresale el Movimiento Revolucionario Quintín Lame (Centro Nacional de Memoria Histórica; IEPRI, 2015).

En la década de los ochentas la guerra verde y el narcotráfico entraron a hacer parte del conflicto armado colombiano y con estos nuevos flagelos, también surgieron grupos de autodefensa. En esta misma década, el paramilitarismo adquirió control territorial de algunas zonas del norte del país, lo que acabaría agravando el conflicto (Benítez, 2009).

A su vez, los grupos guerrilleros modificaron su estrategia de combate en dos sentidos: el primero giró en torno a la congregación guerrillera en el marco de la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar. El segundo sentido, consistió en pasar de la estrategia guerra de guerrillas a aplicar la guerra de movimientos, lo que transformaría los escenarios de operaciones del conflicto armado colombiano.

A principios de la década de los noventas el panorama fue aún más complejo, ya que salió a la luz pública los vínculos de personajes de la política con carteles del narcotráfico, o con grupos paramilitares. Esta nueva dinámica sumada a la amenaza de la extradición, agravó el conflicto llevándolo a sus peores niveles de violencia (Ávila A. F., 2012).

A mediados de esta década, fueron neutralizados importantes narcotraficantes, lo que generó la desmembración de estas estructuras criminales y la consecuente ruptura de los vínculos estratégicos que estas guardaban con los Grupos Armados al Margen de la Ley. Esto traería nuevas disputas locales por la búsqueda del control territorial de las economías criminales (Fajardo, 2014).

A finales de los noventa se consolidó el proyecto paramilitar al norte del país, al agrupar diversas estructuras paramilitares y de autodefensa bajo el nombre de Autodefensas Unidas de Colombia. Este sería un cuerpo militar de extrema derecha, con autonomía en sus unidades militares territoriales y unidad de mando centralizada en los hermanos Castaño.

La consolidación del proyecto paramilitar en Colombia, respondió a disputas entre las pequeñas estructuras paramilitares que eran absorbidas o suprimidas por la Casa Castaño. Esto empeoró los niveles de violencia, a lo que se le adicionan los enfrentamientos con grupos guerrilleros y con reductos de autodefensas existentes (Proyecto Noche y Niebla; 2011; No. 10; p.34).

En este momento histórico el conflicto armado trascendió de lo rural a lo urbano, fungiendo persecución a defensores de derechos humanos, sindicalistas, organizaciones sociales y comunitarias de oposición.

En el periodo transcurrido entre el 2000 y el 2010, el conflicto armado alcanzó un nivel de violencia y crueldad sin precedentes. Fue tal la conmoción vivida en Colombia durante esta década, que si bien durante este periodo se ejecutaron las peores masacres registradas en Colombia, también se realizó el controversial proceso de desmovilización de los grupos paramilitares (Proyecto Noche y Niebla; 2011; No. 28; p.104).

Sin embargo, apartando la discusión sostenida alrededor de este proceso, es necesario resaltar que este es uno de los ejercicios de Desarme, Desmovilización y Reintegración masiva, más exitosos en la historia del conflicto armado en Colombia (Centro Nacional de Memoria Histórica, Rearmados y reintegrados 2015).

La desmovilización de los paramilitares trajo consigo una disidencia, que insistente en mantener su dominio territorial, constituyó nuevos grupos criminales denominados BACRIM, los cuales permanecerían en los territorios apoderándose de las economías locales, tanto legales como ilegales (Springer, 2012). Estos grupos posdesmovilización sostuvieron disputas territoriales con las guerrillas y con las fuerzas de seguridad del Estado. No obstante, al ser su motivación económica y no política, generaron acuerdos de no agresión con otros grupos armados organizados, en tanto pudiesen desarrollar su empresa criminal.

Desde el año 2011 hasta la actualidad, continúan presentándose acciones violentas dentro del marco del conflicto armado. No obstante, en las acciones emprendidas por los grupos posdesmovilización, se ha difuminado su trasfondo político y por el contrario, se ha definido con nitidez su carácter criminal (Prieto, 2013).

Por parte de los grupos guerrilleros, desde el 2012 las FARC ingresaron en una ruta de construcción de paz y posconflicto, la cual actualmente afronta dificultades en torno a la constitución de los acuerdos finales. Por su parte, el ELN está ingresando en este mismo camino (Combita, Delgadillo, & Torres, 2013).

Finalmente, es pertinente destacar que estos procesos de construcción de paz entre el Gobierno Nacional y los grupos guerrilleros, cuentan con un respaldo normativo en materia de justicia transicional y gestión humanitaria con las víctimas del conflicto armado. Dentro de este marco se encuentra entre otras, la Ley 1448 de 2011, la jurisprudencia de la Corte Constitucional y los esfuerzos institucionales en materia de memoria histórica y construcción de paz (Melamed, 2015).

4.5. Educación en el posconflicto

Luego de esta breve descripción del conflicto armado interno que vive el país, es pertinente abordar el asunto de la educación en el posconflicto, pretendiendo definir el rol de esta esfera humana, dentro de un escenario de construcción de paz. En principio, la paz debe ser comprendida como estado construido socialmente, a partir de diálogos de saberes en los cuales se intercambian ideologías, valores, creencias e interpretaciones del mundo (Sinibaldi, 2013). En este sentido, tal intercambio requiere una vinculación socio afectiva que facilite la transferencia de los elementos inmateriales entre los sujetos (Jares, 1992).

Dicha transmisión requiere de tres elementos fundamentales para materializarse en acciones concretas de paz, estos son: la voluntad de los participantes en torno a entregar y recibir información; la experiencia que los sujetos posean en cuanto a transmisión de saberes y construcción de paz; y la capacidad para traducir su voluntad en labores que construyan paz (Montiel, 2012).

De esta manera, la educación emerge en términos de resistencia a la lógica del conflicto que precede a un estado de paz (Estripeaut-Bourjac, 2013). Aquí es cuando adquiere relevancia la gestión investigativa en materia de violencia y construcción de paz, con un enfoque transformacional (Tovar, 2015). Este enfoque transformacional, debe girar en torno a la modificación de la escala de valores de las sociedades, impactando directamente a la construcción de una cultura de paz, en la que los conflictos sean abordados desde un diálogo constructivo de saberes (Canoino, 2013).

Ahora bien, reconociendo que la educación en cultura de paz posee un vínculo, tanto con la gestión investigativa como con los diálogos constructivos de saberes, es necesario ampliar la concepción de la educación para la paz, hasta las condiciones subjetivas del individuo, dentro de las cuales es pertinente realizar especial énfasis en la cultura ciudadana (Valencia, 2015). Esta cultura ciudadana en función de la construcción de paz, plantea a su vez que la institucionalidad evolucione en torno a incrementar sus capacidades frente a la paz (Pérez, 2014), de manera que la educación en escenarios de posconflicto conjugue el trabajo en materia de la garantía de derechos con la construcción de diálogos de saberes, cultura ciudadana e imaginarios de paz (Álvarez, 2016).

4.6. Descripción general de los conflictos que preceden a los modelos educativos de Sierra Leona, El Salvador y Bosnia-Herzegovina

A partir de la comprensión del complejo rol de la educación en el posconflicto, se procede a describir muy brevemente las causas del conflicto, los actores preponderantes, la duración y los hitos especiales de los conflictos que preceden a los tres modelos educativos emergentes estudiados, provenientes de Sierra Leona, El Salvador y Bosnia- Herzegovina.

El **conflicto armado de Sierra Leona** consistió en una guerra civil de carácter étnico, político y económico, que inició en 1991 con un intento de golpe de Estado y concluyó en el 2002 con la ayuda de la Misión Internacional para la Paz de la ONU (Megchún Guereca, 2008). Dentro de las causas sobresalen el neocolonialismo europeo, la sobreexplotación de diamantes, la segregación étnica, la concentración de los factores de producción y las rivalidades entre las comunidades aborígenes Temnés y Mendes (Mateos, 2004). Este conflicto tomó la vida de alrededor de 75.000 personas y aún se está recobrando la memoria histórica de lo que sucedió en aquellos años.

El **conflicto armado de El Salvador**, consistió en una guerra civil de carácter político y económico, que a pesar de no ser declarada oficialmente, se estima que tuvo lugar entre 1980 y 1992 (IEEE, 2015). Las causas de este conflicto recaen en la falta de libertades, la pobreza extrema, la acumulación de los factores de producción, la corrupción de los gobernantes y el contexto de la guerra fría que subsistía en la región. Este conflicto tomó la vida de cerca de 80.000 víctimas, y casi 10.000 personas permanecen desaparecidas (González, 1999).

El **conflicto armado de Bosnia-Herzegovina**, es un conflicto bélico de carácter cultural, político, étnico y religioso, que tuvo lugar durante el periodo comprendido entre 1992 y 1995. Dentro de las causas de este conflicto se encuentran el nacionalismo extremista posterior a la desintegración de Yugoslavia, la segregación étnica entre Serbio-Bosnios/Croatas y Bosnios (Padrós, 2000), la discriminación por motivos religiosos entre cristianos ortodoxos y musulmanes, la limpieza étnica proserbia, el paneslavismo (Agencia Española de Cooperación Internacional, 2006), el intervencionismo postsoviético y la guerra fría.

Dentro de los efectos de esta guerra se encuentra la limpieza étnica ejecutada por fuerzas serbio-bosnias/croatas de carácter cristiano ortodoxo, en contra de hombres bosnios musulmanes (Reyes, 2012). En segundo lugar, se encuentran delitos contra la integridad y la libertad sexual y personal (Kucukalic Ibrahimovic, 2014) de cerca de 44.000 niñas y mujeres bosnias musulmanas (Palacian Inza, 2014). En tercer lugar, se ubica el genocidio de Srebrenica ejecutado por fuerzas paramilitares serbias denominadas Escorpiones, que acabaron con la vida de 8.000 personas en una zona declarada por la ONU como segura (Viñes, 2007). Además, las 200.000 bajas reportadas por el gobierno bosnio, 1.326.000 personas refugiadas, 102.000 bajas generales y cerca de 97.200 personas desaparecidas.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente documento ostenta un tipo monográfico, con diseño metodológico de corte cualitativo y caracterizado como un estudio analítico-descriptivo (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2014), que se articula el programa de *Especialización en Educación, Cultura y Política*, ofrecida por la UNAD, en virtud de observar las relaciones sociales y culturales que alimentan las dinámicas pedagógicas y educativas según los contextos.

La línea de investigación aplicada, según los Lineamientos de Trabajo de Grado de la UNAD, es la Línea *Etnoeducación, Cultura y Comunicación*, la cual permite construir nuevos paradigmas desarrollados a través de los aprendizajes intraculturales, interculturales, transculturales y modelos alternativos contemporáneos de educación y pedagogía.

El enfoque de la investigación es *Crítico – social*, (UNAD; 2016), ya que el objetivo general del documento es congruente con la promoción de un análisis crítico del concepto *Sistema educativo colombiano*, que apalanque cambios en su núcleo duro, los cuales trasciendan a la cotidianidad de la educación en el contexto cultural de una Colombia en posconflicto. Tal como se define en UNAD 2016 “(...) pretende que la investigación se encamine al logro de una conciencia auto-reflexiva y crítica para transformar la realidad, bajo un contexto cultural en donde el diálogo, el debate y la praxis (relación teoría-práctica), sean los ejes del quehacer investigativo (...).

La técnica de recolección de datos obedeció a un rastreo bibliográfico en materia de educación y análisis comparativo de sistemas educativos emergentes de territorios que atraviesan la senda del posconflicto. Para el desarrollo de dicho análisis, se tomaron las categorías de análisis comparativo entre modelos educativos planteados por la Doctora Lourdes Morán en el documento

Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. Educación y educadores, (2008), denominados: *Intencionalidad, Encuadre teórico, Flexibilidad / adaptabilidad del modelo, Aplicabilidad del modelo y Configuraciones / contexto situacional*. Estos criterios fueron definidos en el marco teórico de la presente monografía.

El método aplicado en este documento fue de naturaleza inductiva, a partir del cual se observaron las características del concepto *Sistema educativo colombiano*. Esta observación fue realizada a la luz de los planteamientos teóricos seleccionados, para finalmente ser comparada con modelos educativos emergentes de territorios afectados por el conflicto y así comprender al finalizar el documento, los retos que el sistema educativo afronta frente a una etapa de posconflicto.

La información fue recolectada a partir del rastreo bibliográfico y de fuentes secundarias en materia de: i) la educación y sus criterios analíticos; ii) del sistema educativo en Colombia; iii) del concepto conflicto armado no internacional; iv) del conflicto armado en Colombia; v) de la educación en el posconflicto; y vi) de los modelos educativos emergentes, provenientes de territorios afectados por el conflicto.

La información fue analizada de manera individual y posteriormente se depuraron aquellos documentos que no apelaron directamente al objeto de estudio. Subsiguientemente, se agruparon fuentes bibliográficas según las materias constitutivas del marco teórico. Finalmente, se realizó una descripción analítica de los apartes seleccionados de cada fuente bibliográfica, que fuesen conducentes a la pregunta de investigación.

6. RESULTADOS

Los resultados alcanzados, están organizados de la siguiente manera: En primer lugar, se describen los modelos educativos emergentes de Sierra Leona, El salvador y Bosnia-Herzegovina (Infante, 2011). En segundo lugar, se realiza la comparación del sistema educativo colombiano a la luz de los criterios analíticos de los modelos educativos (Morán, 2008). En tercer lugar, se enuncian los hallazgos del análisis comparativo del sistema educativo colombiano según criterio analítico. En cuarto lugar, se clasifican en una matriz los retos que el sistema educativo colombiano afrontará en el posconflicto, esto para indicar una serie de asuntos que requieren especial atención por parte del tomador de decisiones en la materia.

6.1. Descripción de los modelos educativos emergentes (Infante, 2011) (Filipov, 2006)

6.1.1. Modelo educativo emergente Sierra Leona

Si bien la educación de Sierra Leona ha sido un referente en la región del África-Subsahariana, su sistema educativo sufrió afectaciones directas en razón del conflicto armado (Megchún Guereca, 2008). Actualmente el modelo tiene como fines primordiales la formación en valores cívicos para la sostenibilidad de la paz y el respeto por la diferencia (The World Bank - African Human Development Series, 2007).

El gobierno de Sierra Leona concibe en la educación una respuesta a las brechas sociales y la violencia que aún azota algunas zonas del país. De esta manera ha incrementado la inversión pública en materia de infraestructura educativa y vocacional.

El principal reto que afronta el modelo educativo de Sierra Leona es la baja infraestructura educativa, ya que ésta fue casi arrasada durante la guerra civil. Por otra parte, la oferta en educación superior también representa un reto, ya que solo hay dos universidades en Sierra Leona; no obstante la demanda también es relativamente baja, lo que preocupa considerablemente a las autoridades.

6.1.2. Modelo educativo emergente El Salvador

El fin fundamental de la educación en El Salvador es construir una sociedad democrática próspera, que reconozca el valor de la justicia y los derechos humanos, y que además combata todo espíritu de odio e intolerancia (OEI , 2002). En estos dos últimos elementos se evidencia el efecto que tuvo el conflicto armado sobre la estructuración de los fundamentos educativos en El Salvador.

A partir del conflicto que afectó a El Salvador, se procuró trabajar en procura de garantizar el acceso universal a la educación, como estrategia para disminuir las brechas socioeconómicas que llevaron en gran medida a la existencia de dicho conflicto (IEEE, 2015). Los retos que afronta este sistema son la calidad de los contenidos, la cobertura y el acceso a educación superior.

6.1.3. Modelo educativo emergente Bosnia-Herzegovina

Con el cese al fuego y la formalización del fin del conflicto, la educación en Bosnia-Herzegovina resultó polarizada a partir de los elementos que se enarbolaron por las partes durante las hostilidades. En este sentido, las cuestiones étnicas, religiosas y

nacionalistas hacen parte medular del modelo educativo emergente en este territorio (Durán, 2006).

El fin fundamental de la educación Bosnia-Herzegovina es edificar personas integras que trabajen por el bien de la Nación a partir del respeto y la tolerancia (Reyes, 2012) dentro de una tensa neutralidad discursiva (Kucukalic Ibrahimovic, 2014).

La educación es un escenario complejo, en el que los imaginarios aún son permeados por discursos tendenciosos, frente a lo cual uno de los roles de los docentes es mantener una neutralidad e imparcialidad que facilite el proceso educativo (Palacian Inza, 2014).

6.2. Comparación del sistema educativo colombiano con los modelos educativos emergentes estudiados

En concordancia con la pregunta de investigación y el objetivo general de la presente monografía, se comparó el sistema educativo colombiano frente a los modelos educativos emergentes estudiados, con el objetivo de identificar los retos que el sistema educativo colombiano puede afrontar en una eventual **etapa** de posconflicto.

Es fundamental comprender que a pesar de las diferencias culturales, históricas y sociales presentes entre el contexto colombiano y estos tres contextos, lo que se pretende es observar la manera en que los modelos educativos fueron transformados en estos territorios, para responder a las causas de sus conflictos.

Así mismo, el análisis comparativo de estos modelos en torno a los criterios analíticos propuestos por la Doctora Lourdes Morán (Morán, 2008), ofrece luces en cuanto a la respuesta del modelo educativo según las causas de cada conflicto, de manera:

Tabla 1 Comparación del sistema educativo colombiano frente a los modelos educativos emergentes estudiados

Criterios analíticos (Morán, 2008)	Modelos educativos estudiados (Infante, 2011)			
	Colombia	Sierra Leona	El Salvador	Bosnia-Herzegovina
Intencionalidad: Contempla el objetivo o fin primordial del modelo	Edificar personas que persigan el bien general a través del respeto y la defensa de los derechos y libertades de sus semejantes (Ministerio de Educación Nacional - OCDE, 2016).	La formación en valores cívicos para la sostenibilidad de la paz y el respeto por la diferencia (The World Bank - African Human Development Series, 2007)	Construir una sociedad democrática que reconozca el valor de la justicia y los derechos humanos, y que además combata todo espíritu de odio e intolerancia (OEI, 2002)	El fin fundamental de la educación Bosnia-Herzegovina es edificar personas que trabajen por el bien de la Nación a partir del respeto y la tolerancia (Reyes, 2012)
Encuadre teórico: Escuela teórica en la cual se fundamenta el modelo	Sociocultural – Constructivista	Sociocultural - Constructivista	Sociocultural – Constructivista	Sociocultural – Constructivista
Flexibilidad/adaptabilidad del modelo: Capacidad de expandir el alcance axiológico de las políticas diseñadas dentro del marco de este modelo	Relativamente flexible; no obstante afronta dificultades en cuanto a la conjugación de la etnoeducación y el desarrollo	Es suficientemente flexible en razón de las particularidades del territorio	Es suficientemente flexible en razón de las particularidades del territorio	Poco adaptable debido a la fragilidad del contexto social, en función de las cuestiones étnicas, religiosas y nacionalistas que hacen parte medular del modelo educativo emergente en este territorio (Durán, 2006).
Aplicabilidad del modelo: Capacidad de ser aplicado en todo el territorio nacional de		Es aplicable, dada la homogeneidad de las	Es relativamente aplicable en las	Es suficientemente aplicable, desde el entendimiento de un modelo genérico respetuoso de la

manera transversal, incluyente y eficiente	Es aplicable en las grandes ciudades, no obstante, su relevancia y pertinencia se reduce al ser aplicado en la ruralidad, territorios indígenas y territorios afrodescendientes.	condiciones etnoterritoriales	grandes ciudades y responde a las necesidades de estas poblaciones. Sin embargo, en territorios con pobreza extrema reduce su pertinencia y aplicabilidad	diferencia, que busca neutralidad y e imparcialidad en los espacios educativos
--	--	-------------------------------	---	--

Configuraciones/contexto situacional. Atributos sociales, culturales y territoriales únicos, que determinan el diseño del modelo educativo	Plurietnicidad, multiculturalidad, enfoques de desarrollo diversos, conflicto armado latente	Bajo acceso a recursos naturales como el agua, nivel crítico de infraestructura, permanencia de segregación étnica	Desarticulación entre el modelo de desarrollo gubernamental y la comprensión étnica del desarrollo, pobreza extrema, segregación étnica	Nacionalismo extremista postyugoeslavismo, segregación étnica y religiosa
---	--	--	---	---

6.3. Hallazgos del análisis comparativo del sistema educativo colombiano frente a modelos educativos emergentes estudiados

Ahora bien, al comparar el sistema educativo colombiano con los modelos educativos estudiados, se evidencia que algunos elementos considerados fundamentales en los modelos estudiados, y que igualmente son importantes en el contexto colombiano, carecen de relevancia en el concepto de *Sistema educativo colombiano*.

En esta línea argumentativa, es preciso definir los elementos de la categoría *Intencionalidad* (Morán, 2008), fundamentales para los modelos educativos emergentes estudiados, de manera: i) **Sierra Leona** - formación en valores cívicos para la sostenibilidad de la paz y el respeto por la diferencia; **El Salvador** - reconocimiento del valor de la justicia y los derechos humanos; y

Bosnia-Herzegovina - la formación de personas integras que trabajen por el bien de la Nación a partir del respeto y la tolerancia.

Estos elementos, constituyen el fundamento del concepto *Sistema educativo* en cada uno de estos Estados y están comprendidos dentro de la lógica de responder a algunas de las causas de sus conflictos, de lo que se deduce que estos poseen una clara importancia en materia de construcción de paz en sus países de procedencia.

En consecuencia, es pertinente reflexionar en torno a la contribución que estos pudiesen brindar a la reconciliación y la paz en Colombia. A partir de lo anterior, se procede a presentar dichos elementos ausentes, segmentados a partir de su criterio analítico de origen. Adicionalmente, en la columna *Elementos a fortalecer en el sistema educativo colombiano*, se presenta con negrita el núcleo duro de dicha elemento ausente, de manera:

Tabla 2 Elementos fundamentales de los modelos educativos emergentes estudiados, que carecen de relevancia en el sistema educativo colombiano

Criterios analíticos	Elementos a fortalecer en el sistema educativo colombiano
Intencionalidad dirigida a:	<ul style="list-style-type: none"> · Creación de valores cívicos para la sostenibilidad de la paz · Respeto por la diferencia · Prevenir todo espíritu de odio e intolerancia
Flexibilidad /adaptabilidad del modelo en torno a:	<ul style="list-style-type: none"> · Conjugación de la etnoeducación con el modelo de desarrollo occidental · Promover, respetar y defender el pluralismo étnico · Promover, respetar y defender el pluralismo religioso · Promover, respetar y defender el pluralismo moral · Promover, respetar y defender el pluralismo cultural con enfoque territorial
Aplicabilidad del modelo basado en:	<ul style="list-style-type: none"> · Enfoque territorial respetuoso del carácter rural y campesino de los territorios · Enfoque diferencial, especialmente étnico, indígena y de género · Priorización de aplicación de medidas según condiciones de pobreza del territorio · Respeto por la diferencia · Búsqueda de neutralidad e imparcialidad en los espacios educativos

Configuraciones/contexto situacional, **para tener en cuenta durante el diseño de política pública**

- Pluriétnicidad
- Multiculturalidad
- Enfoques de desarrollo diversos
- Conflicto armado latente
- Defensa recursos naturales
- Nivel crítico de infraestructura
- Segregación étnica y religiosa
- Desarticulación entre el modelo de desarrollo gubernamental y la comprensión étnica del desarrollo
- Pobreza extrema

La anterior tabla deja en evidencia una serie de asuntos a fortalecer en el sistema educativo colombiano, que al analizarse desde una perspectiva categórica, permite generar una suerte de retos que afrontará el sistema educativo colombiano en el posconflicto.

Ahora bien, la definición de estos retos, implicó la superación de diversos desafíos y paradigmas analíticos en torno al análisis del **concepto** *Sistema educativo colombiano*.

El primer paradigma superado, fue lograr diferenciar entre lo conceptual y lo orgánico-funcional, que se conjuga al interior de aquel ente irrestricto denominado, *Sistema educativo colombiano*.

En este sentido, y siguiendo lo planteado por la Doctora Lourdes en Moran (2008), se apeló a perseguir la constitución de un *concepto definitorio*. Para lo cual se rastreó el deber ser de la educación en Colombia, carácter ontológico, de cara a su fin, criterio teleológico.

Identificado que la autoridad nacional en materia educativa, el Ministerio de Educación Nacional, define el carácter ontológico del concepto *Sistema educativo colombiano* como un **proceso ininterrumpido** de formación e intercambio de atributos inmateriales del ser humano, tales como los valores, los contenidos y los conceptos. (Ministerio de Educación Nacional - OCDE, 2016). A su vez, este mismo Ministerio considera que el criterio teleológico del concepto *Sistema*

educativo en Colombia es **afianzar personas integrales que persigan el bien general** a través del respeto y la defensa de los derechos y libertades de sus semejantes (Ministerio de Educación Nacional - OCDE, 2016). De esta manera se logró diferenciar con claridad entre el *concepto* y lo *orgánico-funcional*, del *Sistema educativo en Colombia*. Lo que no constituye más que una precisión metodológica, que abre una multiplicidad de asuntos por investigar, los cuales en principio escapan al objetivo de esta monografía.

Otro paradigma que se logró superar, fue la intención a presentar soluciones a los retos identificados. De hecho, este segundo paradigma ofreció mayor complejidad, ya que generalmente la función del investigador social atañe a encontrar soluciones a problemáticas sociales.

Sin embargo, a través de esta monografía se buscó identificar **retos** de un concepto ante un escenario hipotético. De manera que el objetivo general fue diseñado de conformidad, así: *Comprender los retos que afrontará el sistema educativo colombiano en el posconflicto, a través del análisis comparativo de modelos educativos emergentes provenientes de territorios en posconflicto, con el fin de señalar asuntos que requieren especial atención por parte de los tomadores de decisiones en materia educativa y pedagógica.*

Ahora bien, la identificación de retos a partir de un análisis comparado de modelos educativos emergentes conlleva un grado de complejidad alto. Pero su utilidad igualmente es determinante en el estudio de la educación en el posconflicto, ya que genera un punto de partida para que expertos pedagogos aborden estas temáticas, y constituyan posibles modelaciones pedagógicas y educativas que respondan a los asuntos identificados en este documento.

Pasando a otra categoría del análisis de los resultados, es imprescindible destacar que las problemáticas identificadas no son de carácter genérico, por el contrario, responden a las particularidades culturales de los territorios. En este sentido, uno de los criterios que se deben tener en cuenta al pretender analizar estos retos sobre un territorio, es la segmentación territorial, en razón de las características culturales, sociales e incluso ambientales que los agrupan.

Frente a esta lógica, el Maestro y sociólogo colombiano Orlando Fals Borda se manifestó a lo largo de su vida, en cuanto a lo que reconoció como *regionalización*, vista como un proceso social-cultural, que se transfigura a lo político-administrativo, en razón del desarrollo y ordenamiento de los territorios (Abello, 2009). A partir de este planteamiento que se argumenta la pertinencia de analizar el concepto *Sistema educativo colombiano*, desde la lógica regional-territorial, incluso bioregional, si así se quiere. Así mismo, es necesario defender la idea que una concepción pluralista y multicultural de Colombia, atraviesa la comprensión del mundo desde el territorio. De esta lógica no escapa el inherente conflicto armado interno.

Para finalizar este aparte, se debe resaltar que en el tintero quedan análisis por realizar, los cuales escapan de la delimitación del trabajo. Pero que debido a su relevancia, requieren ser nombrados, dentro de estos sobresale: i) el planteamiento de modelos educativos de carácter territorial que respondan a los desafíos aquí presentados; ii) análisis de pertinencia del *Sistema educativo colombiano* de cara al posconflicto, tanto en su dimensión ontológica como en la teleológica; y iii) el estudio de la aplicabilidad de modelos educativos provenientes de países en posconflicto, a zonas del país con las cuales compartan semejanzas fundamentales. Pero se insta a través de esta monografía a que estas investigaciones sean abordadas o la rigurosidad académica que caracteriza a la UNAD.

7. DISCUSIÓN

En el anterior aparte denominado **6. Resultados**, se identificó una serie de asuntos trascendentales para los modelos educativos emergentes estudiados, que cuentan con un rol secundario en el sistema educativo colombiano.

En este aparte, se discutió en torno a la conjugación de los resultados de cara a la comprensión de los retos que afrontará el sistema educativo colombiano en el posconflicto, a través del análisis comparativo de modelos educativos emergentes provenientes de territorios en posconflicto, con el fin de señalar asuntos que requieren especial atención por parte de los tomadores de decisiones en materia educativa y pedagógica.

Ahora bien, reconociendo la dificultad técnica que representa comparar directamente modelos educativos (Constantino, 2007), la cual ha sido sopesada con el uso de criterios transversales a los modelos educativos (Morán, 2008), se identificó una lista de elementos marginales al núcleo duro del sistema educativo colombiano, que para otros modelos son fundamentales. Lo anterior despierta el interés investigativo respecto de la escala de valores (Durkheim, 1992) del sistema educativo colombiano en cuanto a lo importante y lo fundamental.

Entonces, así como el conflicto armado colombiano ha afectado directamente la graduación moral de la sociedad colombiana (Cárdenas Sierra, 2007), lo mismo ha sucedido con los modelos educativos emergentes estudiados, según se observó a través del documento.

Así que cabe preguntarse ¿Por qué algunos asuntos cobran tanta relevancia en otros modelos, mientras que para el sistema educativo colombiano son asuntos conexos?, ¿Acaso estos

temas no apelan al núcleo duro de las características socioculturales (Castro, 2005) del conflicto armado colombiano?

Estas preguntas se acentúan al reflexionar en torno a las raíces del conflicto colombiano de cara a las causas del conflicto en El Salvador, especialmente en materia de concentración de factores de producción y la configuración de un centro boyante y una periferia pobre (IEEE, 2015).

Lo mismo sucede frente a las causas del conflicto en Sierra Leona, específicamente en lo relacionado con sobreexplotación minera y pobreza extrema (Megchún Guereca, 2008). Algunas de las causas del conflicto en Bosnia-Herzegovina tampoco son ajenas a las colombianas, en razón de la discriminación por razones étnicas y religiosas, guardando las proporciones. (Padrós, 2000).

Emerge entonces una diferencia fundamental entre el sistema educativo colombiano y los modelos educativos emergentes, esta es la etapa del conflicto en la cual son aplicados. Mientras que el sistema educativo colombiano es aplicado en un contexto de conflicto; los modelos educativos emergentes estudiados fueron diseñados para ser aplicados en contextos de posconflicto y ávidos de acciones que aporten a la construcción de paz.

Tal como se destacó en la justificación de la presente monografía, no es lo mismo aplicar un modelo en medio de la violencia sistemática que en un contexto de paz y seguridad. En este sentido lógico, las construcciones pedagógicas diseñadas para escenarios violentos, pierden validez en atmósferas de posconflicto y necesitan ser ajustadas para responder a los nuevos desafíos característicos de este contexto.

Esta reflexión solo consolida el trasegar analítico desarrollado en la presente monografía, ya que pone en evidencia la necesidad de ajustar el sistema educativo colombiano para que responda a las necesidades del posconflicto.

En esta línea argumentativa, es procedente sostener que los asuntos identificados en el aparte anterior, constituyen los retos que el sistema educativo colombiano afrontará de cara a una eventual etapa de posconflicto. Lo que responde a la pregunta de investigación planteada para esta monografía. No obstante, los retos que la educación colombiana afrontará de cara a una etapa de posconflicto, identificados en el anterior aparte, son susceptibles de un desarrollo académico adicional.

7.1. Retos que afrontará el sistema educativo colombiano en el posconflicto

Con el objetivo de comprender los retos que afrontará el sistema educativo colombiano en el posconflicto, a partir del análisis comparativo de modelos educativos emergentes provenientes de territorios en posconflicto, se clasificó en una matriz los retos que el sistema educativo colombiano afrontará en el posconflicto, para indicar asuntos que requieren especial atención por parte de los tomadores de decisiones en la materia.

Esta clasificación permite discernir una suerte de ámbito fundamental, dentro del cual se agruparon determinados retos, con el objetivo de determinar el espectro de comprensión del mismo, de manera:

Tabla 3 Retos que afrontará el sistema educativo colombiano en el posconflicto, según ámbitos

Ámbito	Reto	Ámbito transversal
Ámbito ontológico	<ul style="list-style-type: none"> · Prevenir todo espíritu de odio e intolerancia · Crear valores cívicos para fomentar la sostenibilidad de la paz · Respeto por la diferencia y la diversidad · Ostentar neutralidad e imparcialidad en los espacios educativos · Valorar la pluriétnicidad · Valorar la multiculturalidad · Suprimir la segregación étnica y religiosa 	Ámbito de la pedagogía para la paz
Ámbito estructural	<ul style="list-style-type: none"> · Facilitar el diálogo de saberes entre la etnoeducación y la visión de desarrollo estatal · Promover, respetar y defender el pluralismo étnico · Promover, respetar y defender el pluralismo religioso · Promover, respetar y defender el pluralismo moral · Promover, respetar y defender el pluralismo cultural con enfoque territorial · Aplicar el enfoque diferencial, especialmente étnico, indígena y de género en todos los estadios de la educación · Mejorar la infraestructura educativa 	Fines esenciales del Estado
	<ul style="list-style-type: none"> · Promover un enfoque territorial respetuoso del carácter rural y campesino de los territorios · Promover la defensa recursos naturales · Erradicar la pobreza extrema · Priorizar la aplicación de medidas según las condiciones de pobreza del territorio 	

La anterior categorización permite evidenciar que los retos de la educación en el ámbito ontológico, requieren la aplicación transversal de estrategias de pedagogía para la paz. Así mismo, algunos retos del ámbito estructural también requieren del ámbito transversal la pedagogía para la paz. Sin embargo, los cuatro retos del ámbito estructural que fueron resaltados con negrita, consisten simultáneamente en fines esenciales del Estado, que obedecen a un mandato constitucional. Lo cual implicaría que la institucionalidad estaría incurriendo en el incumplimiento del deber ser de algunas entidades del Estado, cuestión que supera el campo de estudio de los retos de la educación, e ingresa al espectro de estudio de la administración pública

7.2. Aplicación de los Retos identificados a un contexto territorial real y actual

Para trascender de lo teórico a la cotidianidad de los territorios, se tomó como territorio de observación el municipio de Buenaventura, Valle del Cauca. En este municipio se analizaron los retos identificados según dos escenarios: i) el primero, aborda la situación actual de violencia que afronta el territorio; y ii) realiza una prospección de dicho reto en una condición hipotética, en la cual no persista la violencia sistemática sufrida por sus habitantes.

Al realizar este ejercicio, se evidenció la dificultad de acceder a información cualitativa que diera fe de los lineamientos pedagógicos que fundamentan el ejercicio educativo en dicho territorio. De hecho, la mayor parte de la información es de carácter cuantitativo en razón de indicadores, que no permiten evidenciar el carácter epistemológico del modelo educativo aplicado en Buenaventura.

Esto constituye un hallazgo, en el sentido que la sobre-tecnificación cuantitativa del monitoreo y evaluación de la educación, difumina el carácter antropocéntrico de la misma. Al punto que puede limitar el análisis al respecto, a datos eminentemente cuantitativos alejados del carácter inmaterial que caracteriza al concepto de *Sistema educativo colombiano*. (Ministerio de Educación Nacional - OCDE, 2016).

Ahora bien, a pesar de esta dificultad, se logró rastrear una serie de documentos que facilitaron el ejercicio de aplicar los retos identificados de la educación en posconflicto, a partir de una prospección hipotética entre un escenario de conflicto a un escenario de paz. Estos documentos son, *Colombia: Educación en medio del conflicto*, publicado por el ACNUR en 2014; *Hacia un desarrollo integral de la ciudad de buenaventura y su área de influencia*, autoría de FEDESARROLLO – CERAC en 2013; el *Informe especial: crisis en Buenaventura. La problemática en Buenaventura: más allá de la droga, el contrabando y las Bacrim*, publicado en

el portal web de LEGISCOMEX en 2014; y el documento diagnóstico denominado *Región pacífica en educación*, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional en 2012.

Con base en la información recopilada a través de estos documentos, se realizó dicho ejercicio de prospección intercontexto, destacando que las estrategias planteadas para afrontar cada uno de estos retos en un **contexto hipotético de no conflicto**, son de cosecha de los autores, así:

Tabla 4 Aplicación de los retos de la educación en el posconflicto, al municipio de Buenaventura - Valle del Cauca, a partir de una prospección hipotética entre un escenario de conflicto a un escenario de paz

Reto	Situación del reto en Buenaventura - Valle del Cauca en condiciones de Conflicto	Estrategia para afrontar el reto en condiciones de NO CONFLICTO en Buenaventura - Valle del Cauca en Conflicto
· Prevenir todo espíritu de odio e intolerancia	No se evidencia un criterio específico que responda a este reto, a pesar de la existencia de violencia generalizada en el municipio, que a menudo toma la forma de pandillismo, fronteras invisibles o persecución a NNAJ. (LEGISCOMEX, 2014)	Requiere una transformación en los principios pedagógicos y cognitivos, que trascienda los límites de la escolaridad y se arraigue al pensamiento social. Por otra parte, hace necesaria la acción institucional profunda, respetuosa de la identidad y cosmovisión afrodescendiente.
· Crear valores cívicos para fomentar la sostenibilidad de la paz	Se evidencian diversas iniciativas de organizaciones y comunitarias al respecto. No obstante, las políticas públicas no ostentan explícitamente la persecución de este ideal. (ACNUR, 2014)	Requiere un compromiso nacional, desde la institucionalidad, que trabaje en torno a la creación de imaginarios cívicos que faculden la sostenibilidad de la paz. Siempre bajo el respeto de la identidad y cosmovisión afrodescendiente.
· Respeto por la diferencia y la diversidad	Es criterio fundamental para el ejercicio de la educación en el territorio. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	Es imprescindible continuar el trabajo en torno al respeto por la diferencia y la diversidad.
· Ostentar neutralidad e imparcialidad en los espacios educativos	No se evidencia un criterio específico que responda a este reto. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	Es necesario fomentar criterios que fomenten la imparcialidad en espacios educativos, como herramienta para la búsqueda de una paz real, efectiva, territorial y comunitaria.
· Valorar la pluriétnicidad	Es criterio fundamental para el ejercicio de la educación en el territorio. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	Es imprescindible continuar el trabajo en torno al valorar la pluriétnicidad.
· Valorar la multiculturalidad	Es criterio fundamental para el ejercicio de la educación en el territorio. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	Es imprescindible continuar el trabajo en torno al valorar la multiculturalidad.
· Suprimir la segregación étnica y religiosa	No se evidencia un criterio específico que responda a este reto, indistintamente de lo consagrado en la Constitución Política de	En el contexto de Buenaventura no se evidencia este reto, como un factor determinante de violencia sistemática. Por lo

	Colombia. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	cual se sugiere continuar con el respeto de lo consagrado en la Constitución Política de Colombia y convenios suscritos por el Estado colombiano al respecto.
· Facilitar el diálogo de saberes entre la etnoeducación y la visión de desarrollo estatal	Es criterio fundamental para el ejercicio de la educación en el territorio. No obstante, afronta el desafío que ofrece el modelo de desarrollo del Estado. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	Es imprescindible trabajar en torno a la construcción de un modelo de desarrollo respetuoso del enfoque étnico, que de manera armónica y conjugada, fomente tanto el bienestar de las comunidades afrodescendientes, como los fines esenciales del Estado colombiano.
· Promover, respetar y defender el pluralismo étnico	Es criterio fundamental para el ejercicio de la educación en el territorio. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	Es imprescindible continuar la promoción y respeto por el pluralismo étnico.
· Promover, respetar y defender el pluralismo religioso	No se evidencia un criterio específico que responda a este reto, indistintamente de lo consagrado en la Constitución Política de Colombia. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	En el contexto de Buenaventura no se evidencia este reto, como un factor determinante de violencia sistemática. Por lo cual se sugiere continuar con el respeto de lo consagrado en la Constitución Política de Colombia y convenios suscritos por el Estado colombiano al respecto.
· Promover, respetar y defender el pluralismo moral	No se evidencia un criterio específico que responda a este reto. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	En el contexto de Buenaventura no se evidencia este reto, como un factor determinante de violencia sistemática. Por lo cual se sugiere continuar con el respeto de lo consagrado en la Constitución Política de Colombia y convenios suscritos por el Estado colombiano al respecto.
· Promover, respetar y defender el pluralismo cultural con enfoque territorial	Dada su pertenencia étnica y cosmovisión, este hace parte del criterio fundamental para el ejercicio de la educación en el territorio. No obstante, afronta el desafío que ofrece el modelo de desarrollo del Estado. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	Es imprescindible continuar la promoción, respeto y defensa del pluralismo cultural con enfoque territorial.
· Aplicar el enfoque diferencial, especialmente étnico, indígena y de género en todos los estadios de la educación	Dada su pertenencia étnica y cosmovisión, este hace parte del criterio fundamental para el ejercicio de la educación en el territorio. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	Es imprescindible continuar la aplicación del enfoque diferencial, especialmente el étnico, el indígena y el de género en todos los estadios de la educación.
· Mejorar la infraestructura educativa	Se hace imperante la respuesta real y efectiva por parte de la institucionalidad en torno a este desafío y en razón de las cualidades especiales	Es imprescindible la ejecución de recursos focalizados en materia de infraestructura educativa, especialmente en aquellos

	de los habitantes de este territorio. (FEDESARROLLO – CERAC. 2013)	territorios que afrontan condiciones de pobreza extrema y pobreza, en función de brindar herramientas fácticas que faciliten la movilidad social de estas poblaciones.
· Promover un enfoque territorial respetuoso del carácter rural y campesino de los territorios	Esta reivindicación hace parte de las organizaciones sociales de la región (ACNUR, 2014). Sin embargo no recibe respuesta por parte de la institucionalidad. (LEGISCOMEX, 2014)	Es imprescindible generar estrategias que promuevan al tanto la comprensión del enfoque etnoterritorial, como su inclusión en la planeación participativa de los territorios.
· Promover la defensa recursos naturales	Esta reivindicación hace parte de las organizaciones sociales de la región (ACNUR, 2014).	Es trascendental, fundamental e imprescindible la defensa a ultranza de los recursos naturales, comprendidos como criterios básicos para el desarrollo, bienestar, y vida de las comunidades, del Estado y del ser humano.
· Erradicar la pobreza extrema	Dada su pertenencia étnica, este ideal hace parte del criterio fundamental para el ejercicio de la educación en el territorio. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	Es imprescindible trabajar en torno a la materialización de este ideal, a partir del fortalecimiento de capacidades locales para la paz y la inversión financiera focalizada, manteniendo el respeto por la descentralización, la autonomía territorial y la cosmovisión de las comunidades que habitan dichos territorios.
· Priorizar la aplicación de medidas según las condiciones de pobreza del territorio	Dada su pertenencia étnica, este ideal hace parte del criterio fundamental para el ejercicio de la educación en el territorio. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2012).	Es imprescindible continuar trabajando en torno a la aplicación de enfoque territorial, étnico y de género, según las cualidades especiales de los habitantes del territorio, teniendo como guía el respeto por la descentralización, la autonomía territorial y la cosmovisión de las comunidades que habitan dichos territorios.

A manera de interpretación de los hallazgos, este ejercicio presenta como resultado inicial, la existencia de un vínculo irreductible entre las características del contexto social y los retos que este afronta. De manera, que es posible estructurar un portafolio de retos de la educación en el posconflicto, sin embargo, estos no son genéricos y su aplicabilidad fluctúa según las particularidades del territorio y su comunidad.

Esto comprueba la aplicabilidad del concepto *socialización* (DURKHEIM, 1992), en cuanto al ajuste de los modelos educativos de cara al posconflicto, fundamentado en la naturaleza

de los atributos sociales del territorio (Navas, 2004). De hecho, tal como se destacó en el *Marco teórico* de esta monografía, el Doctor Julián Luengo Navas realiza una interpretación del concepto *socialización* muy adecuada a este ejercicio, de manera:

Subyace en esta acepción de educación una función adaptativa y reproductora porque lo que pretende es la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales. El fundador de la sociología como disciplina científica, el sociólogo francés Durkheim, es un representante de esta forma de concebir la educación, ya que para él, la educación se concreta en la inclusión de los sujetos en la sociedad a través del proceso de "socialización" (Navas; 2004; p.3)

Una expresión de la materialización de la *función adaptativa de la educación* puede ser la formulación de estrategias para afrontar dichos retos, específicamente en torno a factores que implican el mejoramiento de la calidad de vida y condiciones socioeconómicas de los habitantes de Buenaventura.

Lo anterior indica que efectivamente las categorías identificadas como retos, dejan de apuntar a la garantía mínima de derechos y trascienden al espectro de la calidad de vida del individuo, cuestión que caracteriza a las sociedades en transición de la guerra a la paz. Sin embargo, antes de presentar como ciertas tales aseveraciones, sería preciso aplicar dicho modelo a diversos contextos, para poder alcanzar resultados comprobables. Esto superaría la delimitación planteada para esta monografía, sin embargo, puede proponerse como hipótesis de futuras investigaciones. En este sentido, se invita a la academia a investigar al respecto.

Continuando con el análisis del caso Buenaventura, es necesario destacar que a pesar de los buenos resultados obtenidos del ejercicio de aplicar los retos identificados al **contexto hipotético de Buenaventura sin conflicto**, también se hallaron excepciones de correlaciones, que podrían inspirar a la creación de investigaciones en diversos sentidos.

Dentro de estas excepciones de correlaciones, en primer lugar, sobresale el hecho que el estudio de los modelos educativos emergentes evidenció la existencia de diferencias substanciales entre estos, lo que puede tanto facilitar la realización de ejercicios comparativos entre modelos educativos, como dificultar el análisis de los mismos.

Esto se hizo evidente en el ejercicio del **contexto hipotético de Buenaventura sin conflicto**. Ya que debido a que el modelo de Sierra Leona contenía un imponente enfoque étnico, este ejercicio fue fácilmente aplicable en el contexto étnico afrodescendiente de Buenaventura. Sin embargo, el enfoque religioso emanado del modelo de Bosnia-Herzegovina no fue aplicable a este municipio.

Para concluir, esta lógica requiere ser investigada a profundidad con una rigurosidad académica fulminante, y debe comprender tanto las cualidades adaptativas de la educación de cara al posconflicto, como la interculturalidad, la interculturalidad y la transculturalidad que la define según cada territorio.

8. CONCLUSIONES

Las conclusiones aquí previstas fueron articuladas según el diseño de los objetivos específicos, por lo cual el orden de este aparte corresponde al orden lógico de elaboración de los objetivos específicos, de manera:

El primer objetivo específico buscó explicar el concepto de *Sistema educativo colombiano*, para identificar la unidad de análisis de la presente monografía, Esta búsqueda arrojó como conclusión que el sistema educativo colombiano obedece a una serie de características sociales que fueron afectadas por la existencia de un conflicto armado no internacional. Lo anterior lo lleva a realizar ajustes, en razón de pensarse a sí mismo dentro de un contexto de posconflicto, en el cual afrontará desafíos diferentes a los que ha venido afrontando en la historia reciente de Colombia.

Estos ajustes, han de estar enfocados en prevenir los imaginarios violentos y transgresores de los derechos y libertades individuales y colectivas. Así como a la creación de valores cívicos para la resolución pacífica de controversias, y al fomento de la imparcialidad científica en los escenarios académicos.

El segundo objetivo específico buscó identificar las características fundamentales de algunos modelos educativos emergentes provenientes de escenarios de posconflicto, para describir la forma en que dicho modelo educativo responde a las causas generales de su propio conflicto. En este sentido se estableció que los modelos educativos emergentes, en Sierra Leona, El Salvador y Bosnia-Herzegovina, responden, desde una perspectiva constructivista, a las causas estructurales de sus conflictos.

En este sentido, el ejercicio educativo en estos modelos, prioriza la consecución de un ambiente óptimo para la formación socio-cultural del individuo, sobre la transmisión de criterios cognitivos y conceptuales.

Lo anterior evidencia el alcance de las características ambientales sobre la aplicabilidad del modelo. Esto se agudiza en el caso de Bosnia-Herzegovina, en donde el modelo educativo se considera poco adaptable, debido a la fragilidad del contexto social, dadas las pugnas étnicas, religiosas y nacionalistas (Durán, 2006).

El tercer objetivo específico indagó en torno a los atributos del sistema educativo colombiano que guardan relación con los modelos educativos emergentes estudiados, para facilitar su prospección y entendimiento en el posconflicto. Esto trajo como conclusiones, que la educación colombiana en el posconflicto debe contemplar como elemento fundamental el respeto por la diferencia, por la diversidad, por lo pluriétnico y por lo multicultural; entendiendo esta actitud respetuosa, como un ejercicio de prevención de la violencia y la discriminación.

Por otra parte, es pertinente que la institucionalidad educativa colombiana se transforme estructuralmente, en función de reconocer la importancia del diálogo de saberes entre la etnoeducación y la visión del desarrollo estatal. Igualmente, se hace pertinente la promoción y defensa de la multiculturalidad religiosa y moral, los enfoques diferenciales, el enfoque étnico-territorial, y la protección de los recursos naturales.

Finalmente, las conclusiones que emanan del cuarto objetivo estratégico responden tanto al objetivo general, como a la pregunta de investigación. Este último objetivo específico pretendió

clasificar los retos que el sistema educativo colombiano afrontará en el posconflicto, para indicar asuntos que requieren especial atención de los tomadores de decisiones.

Este objetivo evidenció la necesidad ampliar la intencionalidad del sistema educativo colombiano durante el posconflicto, para que entre otras cosas, contemple la creación de valores cívicos para la sostenibilidad de la paz. Así mismo, el posconflicto interpela al sistema educativo colombiano, en torno a la coexistencia de diversos modelos educativos en el territorio nacional, como es el caso de la etnoeducación, lo que trae consigo el reconocimiento del valor de la diferencia y el pluralismo

En este sentido, a partir del ejercicio de prospección intercontexto de conflicto a NO CONFLICTO en el municipio de Buenaventura, se hizo visible el vínculo entre las características del contexto social y los retos que este afronta. De manera, que es factible determinar que los retos de la educación en el posconflicto, deben ser verificados según las particularidades de cada territorio.

Así mismo, se debe destacar que los retos identificados fueron aplicados fácilmente en el ejercicio inter-contexto hipotético de Buenaventura sin conflicto. Lo anterior puso sobre la mesa el hecho que las estrategias formuladas para responder a tales retos, apuntaron al mejoramiento de la calidad de vida a través de la educación de los habitantes de Buenaventura trascendiendo la búsqueda de respeto mínimo a derechos fundamentales como la vida, la integridad personal, la dignidad o la libertad, cuestión que caracteriza a las sociedades en transición de la guerra a la paz.

9. RECOMENDACIONES

Para concluir la presente monografía, se presentan las recomendaciones segmentadas según cada objetivo específico planteado.

Así, frente al primer objetivo específico, que persigue explicar el concepto *Sistema educativo colombiano*, partir de la comprensión sociológica del término *socialización*. Durante el transcurso del desarrollo investigativo de este documento, se evidenciaron muy pocas iniciativas en torno a la construcción participativa del concepto de *Sistema educativo colombiano*. Igualmente no se evidenció una línea de gobierno que propugne por la inclusión de una comprensión territorial de dicho concepto, por lo anterior se recomienda fortalecer la gestión investigativa en torno a la pertinencia de la planeación en este tema.

De cara al segundo objetivo específico, el cual busca identificar las características fundamentales de algunos modelos educativos emergentes provenientes de escenarios de posconflicto, para describir la forma en que dicho modelo educativo responde a las causas generales de su propio conflicto. Es pertinente destacar que en Colombia, la Comisión de Memoria Histórica del Conflicto de 2014, publicó en nueve documentos, una suerte de análisis en torno a las causas primarias del conflicto armado en Colombia. En este sentido, se hace pertinente analizar si el concepto de *Sistema educativo colombiano* responde a las causas generales del conflicto identificadas en dichos documentos. Por lo anterior se recomienda fortalecer las iniciativas académicas desde el análisis historicista de la educación, si estas responden a las causas del conflicto y si estas se proyectan hacia un lógica de posconflicto.

En cuanto al tercer objetivo específico, que pretende reconocer cuáles atributos del sistema educativo colombiano guardan relación con los modelos educativos emergentes enunciados anteriormente, para facilitar su prospección y entendimiento en el posconflicto. Es oportuno destacar que el concepto *Sistema educativo colombiano*, ostenta atributos que guardan relación con los modelos educativos emergentes observados a lo largo de este documento. Sin embargo, es prudente promover el ejercicio investigativo y el fortalecimiento de la academia en torno al rastreo de la transversalidad de estas similitudes, y cómo la lógica de gobierno y de Estado, afecta a dichos elementos.

Finalmente, de cara al cuarto objetivo específico, según el cual se clasificó los retos que el concepto *Sistema educativo colombiano* afrontará en el posconflicto, para indicar asuntos que requieren especial atención por parte de tomadores de decisiones y entre otros actores interesados. Se hace necesario recomendar a las instituciones académicas, la consolidación de iniciativas de seguimiento y monitoreo, a los retos planteados en este documento, lo que fortalecerá la función social de la educación en el posconflicto.

10. REFERENCIAS

- ABELLO, A.** (2009). *Fals Borda y la regionalización. Comentarios a la ponencia de Gerardo Ardila*. Revista Aguaita IX & XX. Bogotá.
- ACNUR.** (2014). *Colombia: Educación en medio del conflicto*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016, de <http://www.acnur.org/noticias/noticia/colombia-educacion-en-medio-del-conflicto/>. Bogotá.
- AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL.** (2006). Bosnia y Herzegovina 1995. *Escuela de Cultura de Paz*, 11.
- ÁLVAREZ, I. V.** (2016). *Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social*. Revista Lasallista de investigación, 126-140.
- ÁVILA, A. F.** (2012). *Homogenización política, parapolítica y democracia local*. Bogotá: Friedrich Ebert Stiftung en Colombia - FESCOL.
cons
- ÁVILA, C. J., & Campos, C. C.** (2011). Conflicto armado y pobreza en Colombia. *Revista digital Isocuanta*, 5-28.
- BENÍTEZ, M. F.** (2009). *Narcotráfico e intervención en Colombia 1980 - 2000*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- CANOINO, M.** (2013). Educación para la paz en Colombia: Una búsqueda mas allá del discurso. *Espiral. Revista de docencia e investigación*, 25-40.
- CÁRDENAS SIERRA, A.** (2007). La acción humana en Tomás de Aquino. *Bases antropológicas del derecho Siglo XXI*, 29.
- CASTRO, G.** (2005). Los cambios en educación y su incidencia en contextos de diversidad sociocultural. *Revista de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), 15.
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA.** (2013). *Basta Ya!* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA.** (2015). *Rearmados y reintegrados. - Panorama posacuerdos con las AUC*. Bogotá: CNMH.

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA; IEPRI. (2015). *Guerra propia Guerra ajena. Conflictos armados y construcción identitaria en los Andes colombianos. El movimiento armado Quintín Lame*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

COMBITA, L., Delgadillo, L., & Torres, S. (2013). *El posconflicto en Colombia: Una mirada hacia los diferentes procesos de paz*. Bogotá: Uniminuto.

COMISIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN. (2009). *El despojo de tierras y territorios. Aproximación conceptual*. Bogotá: Kimpres Ltda.

COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA. (1949). *Los Convenios de Ginebra de 1949 y sus Protocolos adicionales*. Ginebra: CICR.

COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA. (1977). *Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional*. Ginebra: CICR.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1994). Ley 115 de 1994. En S. d. Senado, *Diario oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994*. Bogotá.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2016). *Acuerdo por lo superior 2034*. Bogotá: CESU.

CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA - Sala Administrativa. (2010). *Constitucion Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

CONSTANTINO, G. D. (2007). Teorías y modelos didácticos según las perspectivas de la investigación cognitiva. *Trabajo inédito. Programa ALFA/Miforcal - Máster interuniversitario en formación de Profesorado de Calidad para la Docencia Preuniversitaria*.

CORREA, E. P., & Martínez, M. P. (2002). El sector rural en Colombia y su crisis actual. *Cuadernos de desarrollo rural*, 48-72.

CORTE CONSTITUCIONAL. (2012). *Sentencia C-781/12*. Bogotá.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. (2015). *Bases Plan Nacional de Desarrollo 2015 - 2018*. Bogotá: DNP.

DURÁN, M. (2006). *LA construcción de la paz en Bosnia y Kosovo: La contribución de los actores civiles y militares al proceso*. Granada: Universidad de Granada.

DURKHEIM, É. (1992). Educación y sociología. En É. Durkheim, *Educación y sociología* (pág. 86). Barcelona: Ediciones Altaya SA.

ESTRIPEAUT-Bourjac, M. (2013). Iniciativas de arte y practicas de paz: es diario (sobre)vivr en Colombia. *RedVisual*, 14.

FAJARDO, D. (2014). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

FEDESARROLLO - CERAC. (2013). *Hacia un desarrollo integral de la ciudad de buenaventura y su área de influencia*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016, de <http://www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2011/08/Hacia-un-desarrollo-integral-de-la-ciudad-de-Buenaventura-y-su-%C3%A1rea-de-influencia-Informe-final-2013.pdf>. Bogotá.

FILIPOV, F. (2006). *Post-conflict peacebulding: Strategies and lessons from Bosnia and Herzegovina, El Salvador and Sierra Leone. Some thoughts from the rights to education and health*. Santiago de Chile: UN-CEPAL. Social Development Division. Human Rights Unit.

GONZÁLEZ, L. A. (1999). El Salvador de 1970 a 1990. Política Economía y Sociedad. *Revista Realidad*, 43-61.

IEEE, I. e. (2015). Los Pos-Conflictos. *Estabilización y construcción de la paz. Perspectivas desde El Salvador y España*, 212.

INFANTE, A. (2011). *El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones*. Bogotá: Ed. Universidad Santo Tomás.

JARES, X. (1992). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. México: Ministerio de Educación.

JIMÉNEZ, J. G. (2010). *Las migraciones internas y su relación con el desarrollo en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

JOYCE, B., & Weil, M. &. (1985). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

KUCUKALIC Ibrahimovic, E. (2014). Las mujeres violadas en la Guerra de Bosnia, dobles víctimas del conflicto 20 años después. *Análisis - Instituto Español de Estudios Estratégicos IEEE*, 1-22.

LEGISCOMEX. (2014). *I Informe especial: crisis en Buenaventura. La problemática en Buenaventura: más allá de la droga, el contrabando y las Bacrim*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016, de <http://www.legiscomex.com/BancoConocimiento/P/problematika-buenaventura-afectacion-comercio-puerto-rci284/problematika-buenaventura-afectacion-comercio-puerto-ci284.asp?CodSubseccion=389&numarticulo&CodSeccion=190>. Bogotá.

MATEOS, O. (2004). Sierra Leona ¿mirando al futuro o regresando al pasado? *Análisis - Universidad de Sierra Leona* , 43-62.

MEGCHÚN Guereca, E. (2008). La guerra civil en Sierra Leona 1991-2001: incidencia de los factores externos. *Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*, 43.

MELAMED, J. (2015). Del conflicto al posconflicto colombiano. *Revista de la Universidad de la Salle*, Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación - La educación en Colombia*. Bogotá: OCDE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2014). *Tasa de deserción acumulada por cohorte según semestre - Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior*. Bogotá: MEN.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2012). *Región pacífica en educación*. Recuperado el día 23 de noviembre de 2016 de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-283956_archivo_pdf.pdf. Bogotá.

MOLANO, A. (2015). *Fragmentos de la historia de conflicto armado (1920-2010)*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

MONTIEL, F. (2012). Educación para la paz: Una propuesta en cuatro pasos. *Transcend Media Service*, 21.

- MORÁN, L.** (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y educadores - Universidad de la Sabana*.
- NAVAS, J. L.** (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En A. Pozo, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca nueva.
- OCDE.** (2016). *Educación en Colombia - Aspectos destacados 2016*. Bogotá: OCDE.
- OEI .** (2002). *Sistemas Educativos Nacionales - El Salvador*. San Salvador: OEI - El Salvador.
- PADRÓS, L.** (2000). La guerra Bosnia: ¿Fue guerra civil o conflicto internacional? *Revista de la Universidad de Chile en Estudios internacionales*, 58-75.
- PALACIAN Inza, B.** (2014). La violencia sexual como arma de guerra. *Análisis - Instituto Español de Estudios Estratégicos IEEE*, 1-7.
- PÉREZ, T. H.** (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 287-311.
- PRIETO, C.** (2013). Las BACRIM y el crimen organizado en Colombia. *Fiedrich Ebert Stiftung - FESCOL* , 1-19.
- PROYECTO NOCHE Y NIEBLA.** (2011). *Noche y Niebla # 10 Pp. 34 Versión Libre de Salvatore Mancuso el 16 de Enero de 2007. En Deuda con la Humanidad. Paramilitarismo de Estado en Colombia 1988-2003 Pp. 249-250 Versión Libre Adan Rojas Mendoza, alias "El Negro", 19 de Noviembre de 2008*. Recuperado el 25 de MAYO de 2016, de Banco de datos en derechos humanos y violencia política.
- PROYECTO NOCHE Y NIEBLA.** (2011). *Noche y Niebla # 28 Pp. 104 En Deuda con la Humanidad. Paramilitarismo de Estado en Colombia 1988-2003*. Recuperado el 25 de MAYO de 2016, de Banco de datos en derechos humanos y violencia política.
- REYES, M. J.** (2012). Los conflictos en los Balcanes. La guerra civil en Yugoslavia y los intereses externos. *Revista del Instituto Galego de Análisis e Documentación Internacional*, 1-56.

SINIBALDI, G. J. (2013). Violencia familiar y cultura de paz. *Revista Cultura de Guatemala*, 99-137.

SPRINGER, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Bogotá: TDIP.

THE WORLD BANK - African Human Development Series. (2007). *Education in Sierra Leone. Present challenges Future opportunities*. Washington: The World Bank - Office of the Publisher.

TOVAR, P. (2015). Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte. *Universitas humanística*, 347-369.

UNESCO-UIS. (2016). *UNESCO Institute for Statistics*. Obtenido de Data Centre - Education: http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomise=true&lang=en

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA. (2014). *Lineamientos para trabajo de grado*. Bogotá.

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA. (2016). *Investigación cualitativa. Lección 12 Tres enfoques de Investigación: Empírico – analítico, histórico – hermenéutico, y crítico – social*. Recuperado el 23 de noviembre de 2016, de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401122/InCuali/leccin_12.html. Bogotá.

VALENCIA, J. O. (2015). La educación como pilar del posconflicto. *Revista Academia Libre*, 11-17.

VIÑES, J. J. (2007). *Los conflictos de los Balcanes*. Madrid: Imprenta del Ministerio de Defensa.