

Comisiones de la verdad, educación y paz positiva: un análisis de los informes finales de las comisiones de la verdad (1980–2015)

JULIA PAULSON

Universidad de Saskatchewan

julia.paulson@usask.ca

MICHELLE J. BELLINO

Universidad de Michigan

bellino@umich.edu

El texto traducido es el manuscrito aceptado de un artículo publicado por Taylor & Francis en *Comparative Education* en 2017, disponible en línea: <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1334428>

Para citar el artículo original: Julia Paulson & Michelle J. Bellino (2017) Truth Commissions, Education, and Positive Peace: An Analysis of Truth Commission Final Reports (1980–2015), *Comparative Education*, 53:3, 351–378, DOI: 10.1080/03050068.2017.1334428

Resumen: Aunque la justicia y la educación transicional ocupan un espacio cada vez más importante en la agenda internacional de esfuerzos para la consolidación de la paz, quedan por esclarecer las maneras en que la justicia y la educación podrían reforzarse mutuamente a fin de contribuir a la paz. Este artículo presenta un análisis transnacional de informes de comisiones de la verdad publicados entre 1980 y 2015, y explora la labor educativa de una de las formas más visibles de justicia transicional. Descubrimos que las intervenciones en el ámbito educativo por parte de las comisiones de la verdad van en aumento y que, asimismo, estas incorporan a su labor la tarea de “decir la verdad sobre la educación”. Sin embargo, al intervenir en la educación, las comisiones de la verdad tienden a recomendar reformas enfocadas exclusivamente en el futuro, como por ejemplo la enseñanza descontextualizada sobre los derechos humanos y la paz. Argumentamos que, al rehusarse a utilizar su labor retrospectiva en pos de la verdad y a fin de impulsar la transformación en el sector educativo, las comisiones de la verdad limitan sus posibles contribuciones en apoyo a la paz positiva.

Palabras clave: justicia transicional; comisiones de la verdad; reforma educativa; conflicto, posconflicto, reconstrucción; paz positiva/negativa; transformación de conflictos

Introducción

Hasta la fecha, se han llevado a cabo más de cuarenta comisiones de la verdad en todo el mundo (Hayner 2011). La imagen del arzobispo Desmond Tutu, presidente de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sudáfrica, resplandeciente en sus túnicas, es bien conocida más allá de Sudáfrica y contribuye a que las comisiones de la verdad sean posiblemente el instrumento más conocido para llevar a cabo la justicia transicional. A principios de la década de 1980 en Argentina, cuando la hoy famosa Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) publicó sus hallazgos, el enfoque no judicial en la rendición de cuentas y la justicia después de períodos de abusos masivos de derechos humanos era una idea nueva. Tres décadas después, las comisiones de la verdad se han convertido en un “elemento básico de los esfuerzos de consolidación de la paz tras periodos de conflicto” (Brahm 2007, 16). Han jugado un papel clave en descubrir y reconocer abusos contra los derechos humanos cometidos por regímenes autoritarios y represivos, durante periodos de conflicto armado y como parte de proyectos coloniales (por ejemplo, la reciente Truth and Reconciliation Committee en Canadá, que analiza la educación de niños indígenas en internados). Han recopilado testimonios tanto de víctimas como de victimarios (de forma excepcional, en Sudáfrica, aquellos perpetradores que testificaron ante la Truth and Reconciliation Commission recibieron amnistía por sus crímenes (Hayner 2011)) y de otras personas afectadas por el conflicto, incluidos niños (en Sierra Leona, Liberia, Timor Oriental y Kenia) y miembros de la diáspora (en Liberia). Han publicado informes finales de gran impacto social (por ejemplo, en Argentina, donde una versión abreviada del informe *Nunca más* de la CONADEP se convirtió en un éxito de ventas de la noche a la mañana) u otros que han sido rápidamente ocultados (como en Chile y El Salvador). En diversas maneras y grados de éxito, su labor ha impulsado la transición y transformación social general (e.g., Hayner 2011; Mendelhoff 2004) en sociedades que lidian con el legado de violaciones masivas a los derechos humanos.

El concepto de comisión de la verdad es intrínsecamente educativo, en tanto que la meta de este órgano consiste en “abordar el pasado a fin de cambiar las políticas, prácticas e incluso las relaciones en el futuro, y hacerlo de una manera que respete y honre a las víctimas del abuso” (Hayner 2011, 11). El éxito que una comisión de la verdad pudiera tener en traducir el acto de decir la verdad sobre el pasado a cambios tangibles en el presente y el futuro depende, a su vez, de la medida en que pueda educar a la población sobre las consecuencias de su labor. A pesar de esto, tenemos poca idea de cómo las comisiones de la verdad han abordado e incluido la educación en su labor, y con qué fines. Diversos

estudios han subrayado las metas compartidas y las posibilidades conceptuales entre la educación y la justicia transicional en general (e.g. Bellino 2017; Cole 2014; Davies 2017, Ramirez-Barat and Duthie 2017; Paulson 2009) y las comisiones de la verdad en particular para apoyarse mutuamente (e.g. Paulson 2009, 2011a; Oglesby 2007). Algunas investigaciones de estudios de caso han abordado las formas en que las comisiones de la verdad intervienen en la educación en contextos específicos (e.g., Bellino 2016 y Oglesby 2007 en Guatemala; Paulson 2011b; 2017 en Perú y 2006 en Sierra Leona; y Weldon y Tibbitts 2017 en Sudáfrica), destacando algunos de los límites a los que dichas posibilidades se confrontan en la práctica. En general, al igual que mucha de la investigación relacionada a las comisiones de la verdad, las afirmaciones emitidas se basan en gran medida en la convicción normativa, el potencial conceptual o la investigación de una pequeña submuestra de casos (ver Brahm 2007). No se han realizado estudios transnacionales o comparativos sobre la relación entre las comisiones de la verdad y la educación.

Este artículo intenta abordar este problema. Para ello, realizaremos un análisis de contenido de veinte informes producidos por comisiones de la verdad entre 1980 y 2015. Nuestros objetivos son: 1) identificar las diversas maneras en que las comisiones de la verdad han intervenido en la educación, 2) examinar si dichas intervenciones han cambiado con el tiempo, y cómo, y 3) considerar las posibilidades de cumplir con la intención asumida por las comisiones de la verdad de efectuar un cambio en el futuro al revelar las verdades del pasado a través del trabajo con la educación.

Hay mucho que celebrar en los hallazgos que presentaremos, incluida la tendencia hacia un mayor compromiso con la educación por parte de las comisiones de la verdad a lo largo del tiempo, además de formas múltiples en que estas han trabajado con la educación. Descubrimos que, año tras año desde la década de 1980, va en aumento el trabajo de las comisiones de la verdad sobre y en conjunto con iniciativas relativas a la educación formal e informal. Sugerimos que los cambios en los cometidos conferidos a las comisiones de la verdad, la proliferación de comisiones de la verdad a nivel mundial y el intercambio transnacional de mejores prácticas entre las diversas comisiones contribuyen a un mayor compromiso con la educación por parte de las mismas. Conforme la educación se establece como parte de la labor general de las comisiones de la verdad, vemos que estas comienzan a “decir la verdad sobre la educación” y que incorporan investigaciones sobre cómo la educación se ha visto afectada por el conflicto o bien cómo pudo haber contribuido al mismo.

Sin embargo, nuestro análisis también revela limitaciones en las formas en que las comisiones de la verdad colaboran con la educación. Primero que nada, descubrimos que se trabaja mucho más frecuentemente *sobre* la educación que *con* la educación. Es decir, que se espera que los agentes educativos implementen las recomendaciones hechas por las comisiones de la verdad y no que contribuyan a la autoría de dichas recomendaciones, ni que actúen como colaboradores en el proceso de la comisión o

planifiquen estratégicamente en todos los sectores. En segundo lugar, nuestro análisis revela que las comisiones de la verdad movilizan cada vez más elementos “con visión de futuro”, como el recomendar la incorporación de nuevos temas o materias (en especial, educación para la paz y de derechos humanos) tras periodos de conflicto y violaciones de derechos. Divisamos una disyunción en el funcionamiento de las comisiones de la verdad: si bien el enunciar la verdad sobre la educación es un acto que mira hacia el pasado, por otro lado las recomendaciones a favor del cambio en la educación es un gesto que mira hacia el futuro. Dicho de otro modo, a pesar de sus esfuerzos por decir la verdad sobre la educación y su función en generar conflictos, las comisiones de la verdad tienden a no exigir una transformación profunda dentro del sector educativo.

Comisiones de la verdad, educación y paz positiva

La transformación profunda es un elemento esencial para fomentar la paz positiva (Galtung 1969), una paz definida no solo por la ausencia de la violencia física y directa, sino también por la eliminación de la violencia estructural y cultural, además de otras formas de represión y exclusión. Existen estudios conceptuales que indican que la educación y la justicia transicional pueden trabajar en conjunto y reforzarse mutuamente para contribuir a la transformación (e.g. Cole y Murphy 2009; Davies 2007; Novelli et al. 2015; Paulson 2009). Análisis empíricos comienzan ya a estudiar esta relación en la práctica dentro de contextos de justicia transicional específicos (Bellino 2016, 2017; Murphy 2017; Paulson 2017). Varias de las aportaciones a este número especial contribuyen a esta creciente bibliografía. Este corpus de investigación señala los desafíos en el esfuerzo de convertir las posibilidades conceptuales de la consolidación de la paz en una práctica educativa, subrayando ciertas dificultades como es la práctica común de politizar las reformas educativas. Por otra parte, también encontramos ejemplos positivos en que la justicia transicional y la educación se alinean perfectamente y contribuyen hacia el cambio positivo en la educación y/o la sociedad en general. El presente análisis transnacional sobre comisiones de la verdad y educación intenta explorar este potencial en la práctica. Así, los hallazgos de nuestro análisis nos ayudarán a comprender de manera crítica si efectivamente o no la práctica encarnada por las comisiones de la verdad que tomamos como enfoque colabora con el sistema educativo en favor de la paz positiva, y cómo lo hace.

La búsqueda de la verdad ha surgido como un mecanismo vital para la justicia transicional, además de un componente importante para la consolidación de la paz, de manera que el establecer una comisión de la verdad como elemento del proceso de justicia transicional se ha convertido en una suerte de “norma” global (Kelsall 2005, 362). Una comisión de la verdad se convoca como organismo temporal para investigar crímenes ocurridos en el pasado a fin de documentar las causas y consecuencias de un

conflicto armado o un periodo de abusos contra los derechos humanos (Hayner 2011). Desempeña un papel único como mecanismo de justicia transicional. A diferencia de un juicio, no tiene autoridad procesal, y por muchos años la cuestión de “la verdad versus la justicia” dominó el debate en los círculos dedicados al campo de justicia transicional y derechos humanos (e.g. Hayner 2011; Lekha Sriram y Pillay 2010; Mendez 1997). Existen argumentos más recientes que desmantelan esta tensión, pues sostienen que “en un enfoque integral de la justicia transicional, la recuperación de la verdad sirve como piedra angular de la justicia y como dispositivo para desencadenar la justicia legal, las reparaciones y reformas institucionales” (Ames Cobián y Reátegui 2007, 148).

Parte de la función de una comisión de la verdad es emitir recomendaciones en base a las investigaciones sobre la violencia e injusticia pasadas para prevenir que esto vuelva a ocurrir. En este sentido, los informes creados por las comisiones de la verdad capturan la visión de un futuro justo y los cambios específicos necesarios para impulsar a la sociedad hacia la paz (positiva), la estabilidad y, a menudo, la democratización sostenibles. No erraríamos en suponer que las comisiones de la verdad deberían colaborar intencionalmente con el sector educativo formal. En décadas recientes, la naturaleza de los conflictos armados ha evolucionado, de manera que crece el número de personas afectadas y que los espacios de ayuda humanitaria y lucha ideológica son blancos de ataques (EFA GMR 2011). La distribución desigual de oportunidades educativas ha dado origen a teorías que hablan de la “desigualdad horizontal” (Stewart 2002) entre grupos, lo que provoca y agudiza el conflicto. Hay también una creciente conciencia de lo que se conoce como “escolarización sustractiva”, que Valenzuela (1999, 20) describe como “políticas y prácticas asimilacionistas sustractivas diseñadas para despojar . . . a los estudiantes [minorizados] de su cultura e idioma”. Asimismo, existen análisis de casos transnacionales que indican las maneras en que la enseñanza formal en las escuelas ha contribuido a la dinámica de conflictos, por ejemplo al promover currículos divisivos o despertar agravios históricos entre diversas identidades colectivas (e.g. Davies 2004; Tawil y Harley 2004). En vista de estas tendencias, cabría esperar que las comisiones de la verdad ampliarían la identificación de los abusos de derechos humanos del pasado a contextos, políticas y actores educativos, al tiempo que reconocerían el papel que las distintas estructuras de oportunidad educativa, los currículos formales e informales, así como las prácticas “sustractivas” y excluyentes desempeñaron en situaciones de conflicto.

Como indicamos anteriormente, las comisiones de la verdad se caracterizan por el hecho de que no solo observan el pasado, sino que también observan o están orientadas hacia el futuro a fin de reconocer públicamente los conflictos del pasado para transformar y reconciliar al presente con el futuro. En años recientes, se han forjado vínculos sustantivos entre educación, conflictos y perspectivas en torno a la consolidación de la paz sostenible (e.g., Novelli, Lopes Cardozo, y Smith 2015). Si bien a la educación ya no se le considera una institución inherentemente protectora o neutral, los académicos y

profesionales docentes siguen comprometidos con fortalecer el potencial de las escuelas para promover la reconciliación y prevención de la violencia en periodos posteriores al conflicto (Bellino y Williams 2017; Buckland 2005; Mundy y Dryden-Peterson 2011; Paulson 2011a). Varios estudios defienden el potencial de las instituciones escolares para inculcar un sentido compartido de identidad (Tawil y Harley 2004), profundizar la conciencia y el respeto por los derechos humanos (Tibbitts y Fernekes 2010), y enseñar destrezas para la resolución de conflictos y el fomento de la paz (Bickmore 2004). Dichos estudios también establecen que la reconstrucción educativa debe ir acompañada por cambios a nivel sistémico y curricular. Argumentan que aquellas iniciativas de educación sobre la paz que se imparten dentro de estructuras desiguales e inalteradas corren el riesgo de preservar y reproducir los mismos legados de conflicto que intentan superar, socavando así los objetivos de la justicia transicional (Bellino 2016; Cremin 2015; Hammett y Staeheli 2013). Sin embargo, a pesar de que comprendemos de forma más compleja las interacciones entre educación, paz y conflicto, sigue habiendo una falta de “sensibilidad de reformas y programas relacionados a los legados de injusticias pasadas tanto en el sector educativo como en la cultura pública de un país” (Ramírez-Barat y Duthie 2017, 11). Esta obligación impuesta al sector educativo de volcarse hacia el pasado y el futuro por igual, Lynn Davies (2017) la denomina “mirada bidireccional”. El presente análisis se basa en evidencia documentada de diversos informes finales de comisiones de la verdad y presenta una teoría de la doble obligación por parte de la educación en responder, por un lado, a los daños e injusticias cometidos por ella misma (la educación) y, por otro, en acoger de manera proactiva el potencial transformador de la educación para contribuir hacia la paz en el presente y el futuro.

Métodos

Este artículo presenta los resultados de un análisis de contenido específico de los informes finales publicados por comisiones de la verdad desde 1980. El último recuento global de comisiones de la verdad realizado por Hayner (2011) arroja una cifra total de cuarenta, incluidas cinco comisiones en curso en el momento en que escribía. Desde entonces, se ha propuesto una nueva comisión de la verdad en Colombia. Existe una creciente gama de iniciativas dedicadas a la búsqueda de la verdad más allá de la que encarna una tradicional comisión de la verdad. Nuestro estudio se basa en los criterios de inclusión propuestos por Hayner, por lo que limitamos nuestra muestra a aquellas comisiones de la verdad que cumplen con su definición. Para Hayner, una comisión de la verdad es un organismo que:

- (1) se enfoca en el pasado por encima de eventos en curso; (2) investiga un patrón de eventos que tomaron lugar durante un periodo de tiempo; (3) interactúa amplia y

directamente con la población afectada y recopila información sobre sus experiencias; (4) es un órgano temporal que culmina y concluye con un informe final; y (5) está autorizado y facultado por el mismo Estado que analiza. (2011, 11–12).

De estos más de cuarenta informes, intentamos incluir en nuestro análisis tantos como nos fue posible, con la esperanza de aprovechar el conjunto de datos más representativo. Las comisiones de la verdad no incluidas en nuestro análisis incluyen aquellas que no publicaron o emitieron un informe final, aquellas cuyo informe final no cuenta con acceso público en inglés, francés, o castellano, aquellas que seguían en curso al momento de nuestro análisis y aquellas cuyos informes finales no pudimos ubicar.¹ En total, nuestro análisis comprende veinte informes de comisiones de la verdad (ver Cuadro 1).

El utilizar estos informes finales como base de datos para nuestro estudio presenta ciertas limitaciones, en especial debido a que esta fuente no puede esclarecer el impacto de lo que incluyen sus páginas, ya sea en relación con la transformación educativa o a procesos de cambio social más amplios. De hecho, un claro hallazgo al investigar la implementación de las recomendaciones emitidas por las comisiones de la verdad con respecto a la educación en particular (e.g. Paulson 2011b, 2007) y al gobierno en general (e.g. Mendelhoff 2004; Hayner 2011) es que estas recomendaciones no se implementan en absoluto o se implementan mal. Si bien reconocemos la necesidad de ampliar la investigación comparativa transnacional y cualitativa sobre el impacto de las comisiones de la verdad en la educación, creemos que es importante ofrecer un punto de partida al explorar el contenido que los diversos informes finales de las comisiones de la verdad graban en sus páginas.

Los informes de las comisiones de la verdad son documentos largos y complejos. Constan de varios tomos y abarcan miles de páginas en total. El formato varía, pero en general los informes finales exponen la autoridad, la composición y los métodos de la comisión antes de detallar los hallazgos en materia de abusos contra los derechos humanos cometidos durante el periodo investigado, junto con las causas y las consecuencias. Los informes finales a menudo concluyen con una serie de recomendaciones basadas en el análisis y sus hallazgos. En general, estas recomendaciones están orientadas

1. Aquellas comisiones de la verdad excluidas por no publicar o emitir informes finales completos incluyen: Bolivia, República Democrática del Congo, Ecuador (una primera comisión de la verdad celebrada en 1996–97), República Federal de Yugoslavia, Nigeria, Filipinas, Zimbabwe; comisiones de la verdad excluidas por no estar disponibles en inglés, francés o español: Alemania; comisiones de la verdad excluidas porque no pudimos localizar copias del informe final: Ecuador, Nepal, Sri Lanka, la comisión de la verdad de Uruguay de 1985; comisiones de la verdad excluidas por estar en curso o incompletas al momento de nuestro análisis: Mauricio, Islas Salomón, Togo. Excluimos la comisión de la verdad realizada en Greensboro, Carolina del Norte, EE. UU., que Hayner incluye en su lista de cuarenta pero que no fue autorizada o facultada por el Estado, así como la comisión de la verdad de Uganda de 1974, ya que nuestro enfoque se limita a los años 1980–2015. Ubicamos los informes finales en bases de datos de acceso público, como aquellas archivadas por el Instituto de la Paz de los Estados Unidos y el Centro Internacional para la Justicia Transicional, en los sitios web oficiales de las comisiones de la verdad, por búsquedas en Internet y a través de nuestras redes profesionales.

Cuadro 1. Informes de comisiones de la verdad incluidos en nuestro análisis

País	Nombre de la comisión	Fechas de operación	Informe final
Argentina	Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas	Diciembre de 1983-septiembre de 1984	<i>Nunca más</i> , 1985
Uganda	Comisión de Investigación de Violaciones de los Derechos Humanos	1986-1994	<i>Informe de la Comisión de Investigación de Violaciones de los Derechos Humanos: Hallazgos, Conclusiones y Recomendaciones</i> , Octubre de 1994
Guatemala	Comisión para el Esclarecimiento Histórico de las violaciones a los derechos humanos y los hechos de violencia que han causado sufrimientos a la población guatemalteca (Comisión para el Esclarecimiento Histórico)	Agosto de 1997-febrero de 1999	<i>Guatemala: Memoria del silencio</i> , febrero de 1999
Chile	Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Comisión Rettig)	Mayo de 1990-febrero de 1991	<i>Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación</i> , 1991
Sudáfrica	Comisión para la Verdad y la Reconciliación	Diciembre de 1995-2002	<i>Informe de la Comisión para la Verdad y la Reconciliación de Sudáfrica</i> (Vols. 1-5; 1998; Vols. 6 y 7; 2003)
Haití	Comisión Nacional de la Verdad y Justicia	Abril de 1995-febrero de 1996	<i>Si M Pa Rele... (Si no grito...)</i> , febrero de 1996
El Salvador	Comisión de la Verdad para El Salvador	Julio de 1992-marzo de 1993	<i>De la locura a la esperanza</i> , marzo de 1993
Chad	Comisión Investigadora de Crímenes y Malversaciones Cometidas por el ex presidente Habré, sus cómplices y/o encubridores	1991-1992	<i>Informe de la Comisión Investigadora de Crímenes y Malversaciones Cometidas por el ex presidente Habré, sus cómplices y/o encubridores</i> , 7 de mayo de 1992
Perú	Comisión de la Verdad y Reconciliación	Julio de 2001-agosto de 2003	<i>Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación</i> , agosto de 2003
Sierra Leona	Comisión de la Verdad y la Reconciliación	Julio 2002-octubre 2004	<i>Testigo de la verdad: informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sierra Leona</i> , 2004
Timor Oriental	Comisión para la Acogida, la Verdad y la Reconciliación	Febrero de 2002-octubre de 2005	<i>¡Chega! Informe de la Comisión para la Acogida, la Verdad y la Reconciliación</i> , octubre de 2005
Liberia	Comisión de la Verdad y la Reconciliación	Febrero 2006-diciembre 2009	<i>Informe final consolidado</i> , 30 de junio de 2009
Marruecos	Instancia de Equidad y Reconciliación	Enero de 2004-enero de 2006	<i>Informe final de la Instancia de Equidad y Reconciliación</i> , enero de 2006
Ghana	Comisión para la Reconciliación Nacional	Enero 2002-octubre 2004	<i>Informe de la Comisión para la Reconciliación Nacional</i> (Octubre de 2004; publicado en abril de 2005)
Paraguay	Comisión de la Verdad y la Justicia	Octubre de 2004-agosto de 2008	<i>Informe final: Anive bagueá oiko (Para que no vuelva a suceder)</i> , Agosto de 2008
Corea del Sur	Comisión Presidencial para el Esclarecimiento de Muertes Acaecidas en Circunstancias Sospechosas	2000-2004	<i>Informe Final de la Comisión Presidencial para el Esclarecimiento de Muertes Acaecidas en Circunstancias Sospechosas</i> , 2004
Uruguay	Comisión para la Paz	2000-2003	<i>Informe Final de la Comisión para la Paz</i> , abril de 2003
Panamá	Comisión de la Verdad de Panamá	Enero de 2001-abril de 2002	<i>Informe de la Comisión de la Verdad</i> , abril de 2002
Kenia	Comisión de Verdad, Justicia y Reconciliación	Agosto de 2009-mayo de 2013	<i>Informe Final de la Comisión de Verdad, Justicia y Reconciliación</i> (2013)
Canadá	Comisión de Verdad y Reconciliación de Canadá	Julio 2009-diciembre 2015	<i>Honrar la verdad, reconciliarse para el futuro</i> (2015)

tanto a las causas fundamentales como a las consecuencias del conflicto, además de sugerir acciones y reformas para garantizar que las violaciones a los derechos humanos no vuelvan a ocurrir, al tiempo que intentan reconciliar los efectos de estos abusos a corto y largo plazo.

Debido a su extensión, no nos fue posible realizar un examen exhaustivo del contenido de los informes finales. Más bien, tomamos como base los índices de los textos para enfocarnos en aquellas secciones vinculadas específicamente con la educación, por ejemplo secciones sobre los orígenes del conflicto y análisis históricos de la desigualdad estructural. En todos los casos, examinamos las secciones de conclusión y de recomendaciones y, de existir, aquellas secciones dedicadas específicamente a la educación, los niños, los sectores sociales, etc. Para aquellos informes publicados en formato electrónico con capacidad de búsqueda, también realizamos búsquedas específicas de palabras clave (e.g. “educación”, “maestro/a”, “niños”, “jóvenes”, “escuelas”, y variantes en sus raíces léxicas).

Trabajando con las secciones de los informes finales identificados por medio de las estrategias arriba mencionadas, emprendimos dos rondas de codificación. En la primera ronda, generamos una lista de códigos émicos para explorar el tema de la educación en tanto este aparece en los informes finales, adhiriéndonos al lenguaje utilizado en los informes sin prestar mucha atención a consolidar, condensar o vincular los códigos. Incluimos los veinte informes finales en este proceso de codificación “abierto” inicial. Luego ampliamos y colapsamos los códigos, y recurrimos a estudios sobre justicia transicional y educación para orientar éticamente las distinciones de los códigos, un paso complejo que describimos en detalle abajo. Recopilamos citas de informes de comisiones de la verdad para poner en evidencia y comparar aquellas instancias en que codificamos interacciones particulares con la educación. Posteriormente, regresamos a los informes finales y, utilizando este conjunto de códigos más “enfocados”, volvimos a codificar mediante una búsqueda de instancias donde figura la educación, al tiempo que examinamos los informes de manera independiente para garantizar la confiabilidad de esta operación. El propósito de este proceso analítico iterativo fue identificar la naturaleza y distribución de instancias de interacción entre las comisiones de la verdad y la educación en nuestra muestra, en lugar de medir la frecuencia o número de repeticiones dentro de los informes de países individuales. Esto es, una vez que establecimos el conjunto entero de códigos descriptivos, numeramos en cada informe los tipos de interacciones específicas con la educación, lo que nos permitió establecer cuáles comisiones de la verdad abordaron la educación, y cómo lo hicieron. El Cuadro 2 abajo muestra los trece códigos que creamos. Cada uno representa una manera específica de interacción entre comisión de la verdad y educación surgido de nuestro análisis. Proporciona el nombre del código utilizado a lo largo de este artículo, una breve descripción y algunos ejemplos de material textual que distinguimos como representativo del código.

Cuadro 2. Esquema de codificación de intervención en la educación

Código de intervención en la educación	Definición	Texto de muestra
Divulgación/ educación pública sobre la comisión de la verdad	Actividades que una comisión de la verdad realiza antes o de forma simultánea al emprendimiento de sus funciones para informar a los distintos agentes que trabajan en la educación sobre sí misma y el proceso	“Las funciones de la Comisión, tal como se detallan en su instrumento jurídico fundacional, inclúan ‘educar e involucrar al público y dar publicidad suficiente a su trabajo para alentar al público a contribuir positivamente al logro de los objetivos de la Comisión’, además de ‘informar al público de su existencia y el propósito de su trabajo’ . . . Para cumplir con este requisito, la Comisión llevó a cabo actividades de educación cívica y divulgación para permitir que el público participara de forma plena y activa en su labor y procesos. Estas actividades de educación y divulgación cívica también representaron una manera de permitir que la población de Kenia se apropiara de los procesos de la Comisión y su informe final” (Kenia: Comisión de Verdad, Justicia y Reconciliación, 2013, Vol I, p. 81).
Participación de menores y jóvenes durante el proceso de una comisión de la verdad	Menores involucrados en el proceso de investigación de una comisión de la verdad. Por ejemplo, al ofrecer testimonio o asistir a audiencias de menores.	El volumen 1, capítulo 5 dedicado a la metodología y los procesos del Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sierra Leona (2004) describe el proceso de recopilación de testimonio de menores.
Expertos en/ departamento de educación dentro de la comisión de la verdad	El que una comisión de la verdad dedique recursos y personal a cuestiones educativas.	La Comisión de la Verdad y Reconciliación de Perú se organizó inicialmente en cinco grupos, uno de los cuales estaba dedicado a la “educación y la comunicación” y administrado por un docente experto (Perú: Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003, Áreas de Trabajo, en línea).
Convenio de trabajo con el Ministerio de Educación	Una colaboración acordada entre la comisión de la verdad y el Ministerio de Educación. Por ejemplo, un memorando de entendimiento o una serie de reuniones continuas.	La Comisión de Sierra Leona incluyó una Unidad de Información y Educación Pública, la cual “se responsabilizaría por . . . trabajar estrechamente con el Ministerio de Información, la Sección de Información Pública de UANMSIL y las agencias de la ONU para difundir las actividades de la Comisión y garantizar la participación del público en ellas”. (Sierra Leona: Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2004, Vol 1, p. 64).
Investigación sobre el papel de la educación en el conflicto	Una investigación realizada por una comisión de la verdad para estudiar el papel desempeñado por la educación en las causas de las violaciones a los derechos humanos y conflictos.	“Uno de los actos más inicuos del apartheid fue la separación de las instalaciones educativas y la creación del infame sistema de educación bantú” (pp. 61–62) . . . La Comisión considera que la decisión del Ministro de Educación de introducir el afrikáans como medio de instrucción en las escuelas negras fue una causa directa del conflicto que condujo a la marcha de protesta de estudiantes en Soweto en 1976. El hecho de que, a pesar de las intervenciones de líderes comunitarios e incluso de los mismos consejeros bantúes, las autoridades docentes no reconocieran que se desarrollaba una crisis creó un punto de convergencia para los estudiantes . . . Durante este período, 2380 personas resultaron heridas. La Comisión considera que el Estado anterior, el entonces primer ministro y los Ministros de Educación y de la Policía son responsables y directamente culpables de graves violaciones a los derechos humanos” (Sudáfrica: Comisión para la Verdad y la Reconciliación, 1998, Vol. 3, Capítulo 6, Perfil Regional: Transvaal, p. 570).

(Continued)

Cuadro 2 (Continued)

Código de intervención en la educación	Definición	Texto de muestra
Audiencia temática sobre la educación	Una audiencia en torno a la educación como parte del proceso de investigación de una comisión de la verdad.	“Las audiencias temáticas e institucionales incluyeron categorías específicas como mujeres, niños, revisión histórica, religiosa, medios de comunicación, educación, jóvenes, religión, cultura y tradición, fuerzas policiales y seguridad” (Liberia: Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2009, Vol. 1, p. 38).
Documentación o investigación de crímenes ocurridos o perpetrados en contra del sector educativo o sus actores	Violaciones a los derechos humanos de agentes de la educación (estudiantes, docentes, sindicatos de maestros, estudiantes universitarios y profesores) o violaciones cometidas en entornos educativos (planteles escolares y universitarios) investigadas por la comisión de la verdad y documentadas en el informe final	La Comisión argentina documenta el secuestro, detención, tortura y asesinato de estudiantes de nivel secundario que apoyaban los subsidios escolares. Los estudiantes fueron castigados por “subversión en el aula”. El informe determina que el 21% de víctimas fueron estudiantes y el 5.75% fueron docentes (Argentina: Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, 1985, Parte II, Víctimas, estudiantes de nivel secundario; Parte VI, Recomendaciones y conclusiones). “Durante gran parte de su existencia, el sistema de educación en internados para menores aborígenes en Canadá fue un sistema educativo solo en papel. Estos planteles para la educación en internados se crearon con el propósito de separar a los niños aborígenes de sus familias, para minimizar y debilitar los lazos de parentesco y los vínculos culturales, y para adocinar a los niños en una nueva cultura: la cultura de la sociedad canadiense eurocristiana que dominaba legalmente . . .” (Canadá: Comisión de Verdad y Reconciliación de Canadá, Resumen del informe final, p. v). “Educación en derechos humanos para militares y en escuelas de formación militar” (Chile: Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, 1991, Parte IV, Capítulo 2, p. 1095).
Recomendaciones para la educación no formal	Recomendaciones relacionadas con la educación y capacitación (a menudo en derechos humanos y/o derecho internacional humanitario) fuera de la escuela y el sector educativo formal. A menudo, esto va dirigido en especial a la policía, el ejército u otras profesiones.	“La Comisión recomendó que el gobierno . . . impartiera educación sobre la paz y los derechos humanos a soldados, miembros de la policía y funcionarios públicos” (Corea del Sur: Comisión Presidencial para el esclarecimiento de Muertes Acaecidas en Circunstancias Sospechosas, 2004, pp. 71–72). La comisión de la verdad de Haití recomienda un programa educativo no formal en todo el sector de justicia penal (incluidos oficiales de la policía y jueces) a fin de crear conciencia sobre la violación sexual. Además, recomienda que cada comisaría cuente con agentes capacitados especialmente en denuncias de violación sexual (Haití: Comisión Nacional de la Verdad y Justicia, 1998, p. 198).
Recomendaciones para nuevas materias o contenidos curriculares	Recomendaciones para introducir nuevos temas (a menudo relacionados con los derechos humanos, educación para la paz, educación cívica) en el plan de estudios del sector educativo formal.	“La necesidad absoluta de la educación en derechos humanos se declara como una de las funciones que la Comisión de Derechos Humanos propuesta debe tener la facultad de desempeñar, pero debido a su importancia deseamos enfatizar que la educación en derechos humanos debe: (a) ser otorgada a toda la población, adultos y jóvenes por igual; (b) incorporarse en todos los programas educativos de las escuelas e instituciones de capacitación, y además deben ser materias evaluables. Los contenidos de dichos planes de estudio deben elaborarse tras llevar a cabo una consulta lo más amplia posible; c) introducirse a través de otras vías de educación pública, como los medios de comunicación, seminarios, carteles, obras de teatro, folletos, bibliotecas, etc.; (d) enfatizarse en las zonas rurales; (e) estar cualificado en educación en derechos humanos debe ser un requisito para la admisión en todas las etapas de la educación después de la educación primaria, y para el nombramiento en cargos públicos y para postularse para cargos electivos a nivel local y nacional” (Uganda: Comisión de Investigación de Violaciones de los Derechos Humanos, 1994, p. 582–3).

(Continued)

Cuadro 2. (Continued)

Código de intervención en la educación	Definición	Texto de muestra
Recomendaciones para enseñar la historia del conflicto	Recomendaciones para introducir material nuevo o un requisito para enseñar específicamente sobre el conflicto reciente o el período de violaciones de derechos humanos investigados por la comisión de la verdad en el plan de estudios del sector educativo formal.	Nuevo material sugerido incluye “actividades educativas sobre cuestiones contemporáneas de seguridad alimentaria en Timor Oriental, incluida la preparación eficaz para casos de desastre”; “Se debe emprender un programa de educación pública a largo plazo, incorporando el sistema educativo, a fin de profundizar la comprensión de la comunidad de la relación entre un entorno físico limpio y la salud, especialmente para los niños” (Timor Oriental: Comisión para la Acogida, la Verdad y la Reconciliación, 2005, Parte 11, Recomendaciones, p. 7, 12)
Recomendaciones para reformas en el sector educativo	Recomendaciones para realizar reformas al sistema educativo más allá de aquellas recomendaciones para alterar o añadir material al currículo. Por ejemplo, recomendar introducir o seguir apoyando la educación bilingüe, reformar la capacitación docente o abordar los desafíos educativos que enfrentan los grupos desfavorecidos.	“Que los planes de estudio de la educación primaria, secundaria y universitaria incluyan la enseñanza de las causas, el desarrollo y las consecuencias del enfrentamiento armado y, asimismo, el contenido de los Acuerdos de Paz con la profundidad y el método relevantes para el nivel particular” (Guatemala: Comisión para el Esclarecimiento Histórico, Recomendaciones - IV. Medidas para fomentar una cultura de respeto mutuo y cumplimiento de los derechos humanos, p. 55).
Recomendaciones para implementar compensaciones educativas	Recomendar la implementación de medidas educativas específicamente orientadas a las víctimas y/o sus familias a fin de compensar por el impacto del conflicto o las violaciones de derechos humanos en sus vidas. Por ejemplo, becas para las víctimas o sus familias, o compensaciones simbólicas como el nombrar a una escuela de cierto modo a fin de conmemorar lo sucedido.	“La Comisión recomienda que el Ministerio de Educación se esfuerce por integrar progresivamente a los menores discapacitados en los planes educativos ordinarios, adaptando dichos planes a las necesidades específicas de los niños con discapacidad. A este fin, el Ministerio de Educación debe formular en el plazo de un año un Plan de Acción que describa las modalidades para la integración progresiva de los menores discapacitados en los planes educativos ordinarios” (Kenia: Comisión de Verdad, Justicia y Reconciliación, 2013, Vol III, p. 45).
		“Los niños son el futuro de Sierra Leona. No hay justificación para permitir que otra generación de niños sea sometida a la brutalidad, ya sea en nombre de la educación o la ideología. La Comisión recomienda que se prohíban los castigos corporales contra los niños, tanto en las escuelas como en el hogar. Esta es una recomendación imperativa” (Sierra Leona: Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2004, Vol. 2, Recomendaciones, p. 134).
		“La Comisión recomienda que en el caso de menores de 15 años que hayan quedado huérfanos como consecuencia de violaciones al derecho a la vida cometidas durante el período en cuestión, el gobierno adopte todas las medidas necesarias para garantizarles una educación y un nivel de vida adecuados bajo tutela de la nación, para que su futuro no se vea comprometido por la ejecución o desaparición forzada de sus padres (Haití: Comisión Nacional de la Verdad y Justicia, 1998, pp. 198–199).
		“Daños por pérdida de oportunidades, como educación y otros beneficios sociales. . . . Otorgar becas de estudio u otros medios para el acceso a la educación básica, técnica y universitaria a víctimas de violaciones de derechos humanos y familiares consanguíneos directos” (Paraguay: Comisión de la Verdad y la Justicia, 2008, p. 105).

(Continued)

Cuadro 2. (Continued)

Código de intervención en la educación	Definición	Texto de muestra
Desarrollo de recursos educativos en base a la comisión de la verdad	Recomendación clara por parte de la comisión de la verdad para desarrollar materiales educativos en base a las labores de la misma y/o la participación de la comisión de la verdad en la producción de materiales educativos.	<p>“La Comisión recomienda que el gobierno establezca monumentos públicos que conmemoren las vidas de Pio Gama Pinto, JM Kariuki, Robert Ouko, el padre Antony Kaiser y Crispin Odhiambo-Mabi y que dichos monumentos incluyan un componente educativo que detalle las contribuciones que dichas personas hicieron a la nación. Dichos monumentos pueden incluir estatuas, museos o instituciones educativas y deberán completarse dentro de los dos años posteriores a la emisión de este Informe” (Kenia: Comisión de Verdad, Justicia y Reconciliación, 2013, Vol IV, p. 27).</p> <p>La Comisión de Liberia recomendó elaborar una versión infantil del informe final. “Con el apoyo de UNICEF, se desarrollará una versión infantil del informe final de la comisión de la verdad con aportes de tantos niños como sea posible en un esfuerzo por difundir lo más ampliamente posible las lecciones históricas aprendidas del proceso de la comisión de la verdad y sus hallazgos y recomendaciones. Se espera que la versión infantil del informe de la comisión de la verdad sea ampliamente utilizado por el gobierno y las agencias de protección infantil en actividades de divulgación específicas para los niños y que los maestros puedan utilizarlo como material de clase para lecciones de historia y educación cívica” (Liberia: Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2009, Vol. 3, La agenda de la Comisión de la Verdad, actividades para niños p.18).</p>

La principal dificultad analítica que enfrentamos fue al definir y demarcar límites significativos entre códigos a fin de capturar la gama de intervenciones en la educación registradas en los informes. Nuestro propio conocimiento de las tendencias y los desafíos en materia de educación y justicia transicionales resultó esencial al realizar estas distinciones. Por ejemplo, recomendar que se enseñe la historia de un conflicto reciente podría codificarse como una recomendación para enseñar “contenido nuevo”. Sin embargo, para aquellos funcionarios encargados de la política educativa, así como para los docentes, estudiantes y las comunidades en general, enseñar sobre los conflictos del pasado es considerado un gran desafío (Bellino 2017; Cole y Murphy 2009; Freedman, Weinstein, Murphy, y Longman 2008; Murphy y Gallagher 2009; Paulson 2015). Por estas razones, consideramos importante tomar la enseñanza de la historia de los conflictos como un tipo de intervención específica, separada de otros llamados a incluir contenido nuevo, como es la educación en derechos humanos.

Asimismo, otra dificultad fue dar cuenta del nivel de importancia que los informes de las comisiones le otorgaban a cierto tipo de intervención en el ámbito educativo, y la minuciosidad con la que documentaron o emitieron recomendaciones para tomar medidas en respuesta a estas dimensiones educativas. Dicho de otro modo, nos preguntamos qué tan alto debíamos fijar el listón al decidir si codificar o no una mención breve de las escuelas como una intervención en la educación, y cómo distinguir entre reconocimientos superficiales y otros más profundos del papel que la educación desempeñó en la configuración de la dinámica del conflicto, además de sus posibles contribuciones a los esfuerzos de reconstrucción posconflicto. Como ejemplo, consideremos el siguiente extracto del informe final de la comisión de la verdad de Sudáfrica:

La Comisión recomienda que el gobierno acelere el cierre de la brecha intolerable entre los favorecidos y los desfavorecidos en nuestra sociedad, entre otras cosas, prestando aún más atención a transformar la educación, proporcionando viviendas, acceso a agua potable y a servicios de salud y creando de oportunidades de empleo. (Sudáfrica: Comisión para la Verdad y la Reconciliación, Volumen 5, 308).

¿Califica esta mención somera sobre la educación como una recomendación para reformar el sector educativo? En última instancia, decidimos que este extracto no prestaba suficiente atención al tema de la educación como para justificar codificarlo dentro de la reforma del sector entero, y en su lugar optamos por establecer un estándar más alto para indicar una intervención en la educación. Así, codificamos instancias donde las menciones a la educación son específicas (e.g. se aborda a la educación como un tema en sí) y detalladas (e.g. para la reforma al sector educativo, se identifican áreas de enseñanza problemáticas que deberían modificarse o sugerencias para llevar a cabo las reformas requeridas). En otras porciones de la comisión de la verdad

de Sudáfrica, encontramos amplia evidencia de reconocimientos más específicos y detallados del papel que un sistema educativo segregado y desigual jugó en fomentar la división racial y abusos graves contra los derechos humanos, justificando que se codificara frente a otras formas de compromiso con la educación. Sin embargo, en este informe no encontramos un conjunto claro de recomendaciones para realizar reformas en el sector entero.

No presentamos estos códigos como una lista definitiva de las formas en que las comisiones de la verdad han abordado el tema de la educación. En última instancia, el análisis de contenido sumativo es un proceso subjetivo. Para dar forma a nuestros códigos, hemos tratado de ser sistemáticas y transparentes en nuestra metodología y de basarnos en el trabajo cualitativo previo que hemos realizado para describir las intervenciones de comisiones de la verdad en la educación en contextos específicos (e.g. Bellino 2016; Paulson 2006, 2011b, 2017). No obstante, otros investigadores hubiesen posiblemente tomado decisiones descriptivas y definitorias diferentes y construido un conjunto de códigos distinto. Queremos también recalcar que estos códigos son descriptivos del contenido incluido en los informes finales de las comisiones de la verdad y no prescriptivos de las formas en que estas podrían o deberían intervenir en la educación. De hecho, en secciones posteriores consideramos algunas de las limitaciones críticas de estas formas de intervenir en la educación e imaginamos maneras en que estas relaciones podrían extenderse para contribuir más plenamente a la justicia transicional y a una paz positiva y sostenible en contextos afectados por el conflicto.

Hallazgos

En esta sección, presentamos las tendencias y los patrones que han surgido del análisis de los informes finales de las comisiones de la verdad. Comenzamos con conclusiones descriptivas relativas a las maneras en que varias de las comisiones de la verdad han abordado la educación formal y no formal, antes de proseguir a examinar estas tendencias a lo largo del tiempo. Posteriormente, discutimos las formas en que los patrones transnacionales reproducidos en los informes de las comisiones de la verdad exhiben el potencial prospectivo de la educación, a menudo a expensas de la investigación histórica sobre el papel que la educación ha desempeñado en los conflictos y sus causas fundamentales. Demostramos, asimismo, que en todos estos diversos contextos las comisiones de la verdad tienden a recomendar que se implementen reformas *en* la educación de manera más consistente que prever que las reformas se lleven a cabo *en base a* la opinión y participación de los docentes y aquellos que moldean la política educativa.

Diversidad entre comisiones de la verdad

La naturaleza y el grado de intervención de las comisiones de la verdad en la educación varían considerablemente. La Figura 1 a continuación indica cuántos de los trece posibles tipos de intervención en la educación exhibió cada una de las veinte comisiones de la verdad de nuestra muestra. Como enseña el cuadro, todas las comisiones de la verdad abordaron la educación de algún modo. El nivel en que abordan la educación varía: cinco comisiones de la verdad exhiben un nivel bajo al incluir solo dos tipos de intervención en la educación (Uganda, Haití, El Salvador, Chad y Uruguay), mientras que las comisiones de la verdad de Canadá y Perú exhiben un nivel alto al incluir once maneras de abordar la educación. Si analizamos la muestra, encontramos que las comisiones de la verdad se dividen en dos categorías: 1) aquellas que han tenido una intervención bastante sustancial en la educación (y por lo tanto están codificadas con al menos seis de las trece posibles intervenciones en la educación), entre ellas: Guatemala, Sudáfrica, Perú, Sierra Leona, Timor Oriental, Liberia, Paraguay, Kenia y Canadá, y 2) aquellas que han intervenido de manera mínima en la educación (por lo tanto, están codificadas con entre dos y cuatro intervenciones en la educación): Argentina, Uganda, Chile, Haití, El Salvador, Chad, Marruecos, Ghana, Corea del Sur, Uruguay y Panamá. (Para obtener más detalles sobre la naturaleza de estas intervenciones dentro de los contextos nacionales, consúltese el Cuadro 3 en el apéndice).

La intervención de las comisiones de la verdad en la educación aumenta con el tiempo

Si bien subraya variaciones entre las diversas comisiones de la verdad, la Figura 1 también indica un mayor compromiso general con la educación a lo largo del tiempo.

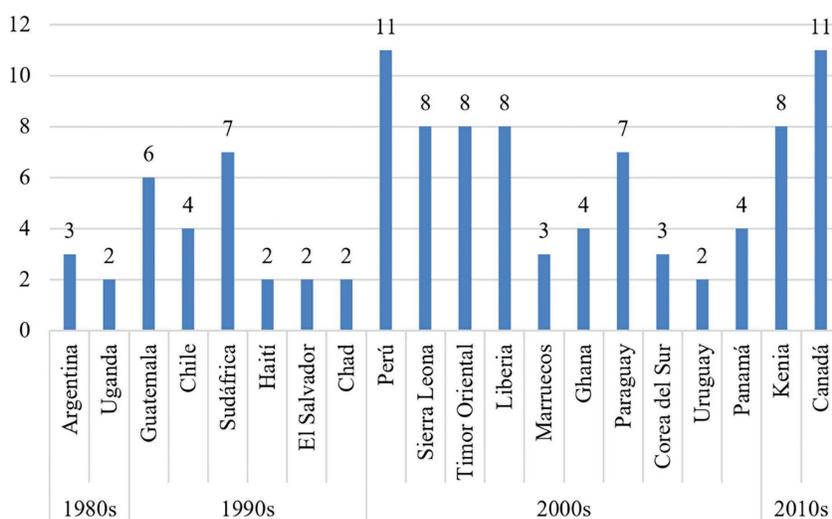


Figura 1 Número de intervenciones de cada comisión de la verdad

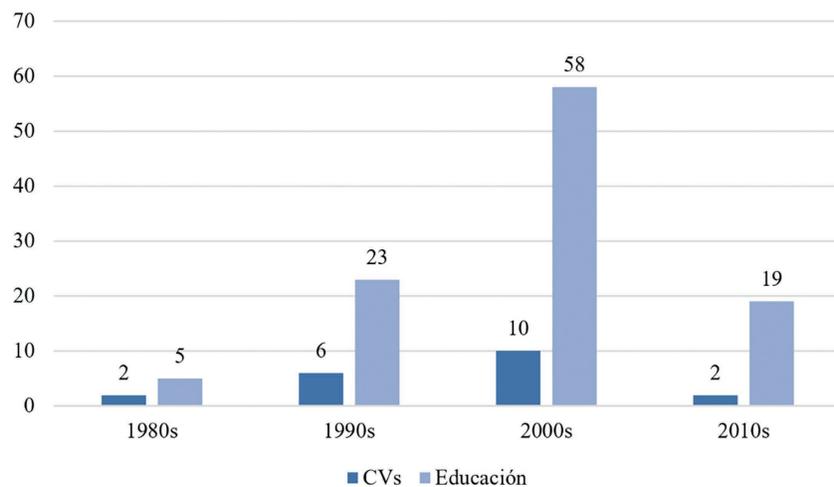


Figura 2 Número de comisiones de la verdad (CVs) e intervenciones en la educación a lo largo del tiempo

Esta tendencia se ilustra más claramente en la Figura 2, que presenta las intervenciones totales de las comisiones de la verdad en la educación por década, así como el número de comisiones de la verdad en nuestra muestra por década. En las décadas de 1990 y 2000, observamos un aumento en el número de comisiones de la verdad y sus intervenciones en la educación. Las primeras comisiones de la verdad de los años 1980 abordaron mínimamente el sector educativo (tres intervenciones en Argentina, dos en Uganda), mientras que en la década de 1990, las comisiones de la verdad de Guatemala y Sudáfrica abordaron sustancialmente la educación (seis y siete intervenciones respectivamente), aumentando el nivel general de intervenciones en esta década a pesar de que las comisiones de la verdad de Chile, Haití, El Salvador y Chad continuaron abordando el tema de forma mínima (cuatro intervenciones en el caso de Chile, dos en Haití, El Salvador y Chad). En la década de 2000, el número promedio de intervenciones en la educación fue de seis, y la variación entre los niveles de intervención por parte de las comisiones de la verdad fue menos pronunciada que en los años noventa. Las dos comisiones de la verdad de la década de 2010 incluidas en la muestra abordaron la educación de manera amplia: la comisión de la verdad canadiense lo hizo de once maneras y la comisión de la verdad de Kenia de ocho maneras. Si bien la década actual cuenta con el menor número de comisiones de la verdad hasta el momento,² la magnitud de las intervenciones en el sector educativo ya excede los conteos de la década de 1980 y se acerca a los de la década de 1990.

2. Las comisiones de la verdad en Mauricio, las Islas Salomón y Togo siguen en curso o han concluido su trabajo desde 2015. También se propone una comisión de la verdad como parte del actual proceso de paz en Colombia.

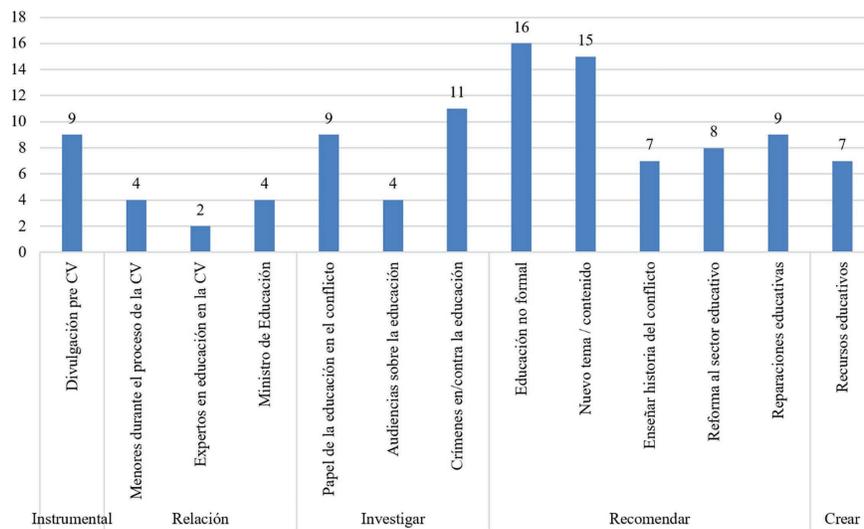


Figura 3 Frecuencia de los distintos tipos de intervención en la educación

Estos patrones ilustran un aumento década tras década en el número de comisiones de la verdad hasta finales de la década de 2000. Además, observamos que las intervenciones en la educación se aceleran con el tiempo. De hecho, el crecimiento de las intervenciones en la educación durante este periodo es mayor, en su conjunto, que la proliferación de comisiones de la verdad en sí. Estos datos sugieren que a medida que las comisiones de la verdad se establecen como órgano normativo posconflicto, la educación también se afirma no solo como un elemento más de las mismas, sino como una dimensión que crece en sustancia.

Patrones en las intervenciones de las comisiones de la verdad en la educación

A fin de analizar las intervenciones en la educación por parte de las comisiones de la verdad a lo largo del tiempo y en contextos de justicia transicional, categorizamos la gama de los distintos modos de intervención en cinco tipos de acciones generales. Estas acciones abarcan esfuerzos por trabajar *en* y *con* el sector educativo. La Figura 3 a continuación muestra la distribución de los trece tipos de intervención en el ámbito de la educación que identificamos en todas las comisiones de la verdad en estas cinco categorías, que son:

1. Hacer uso **instrumental** de la educación para crear conciencia sobre una comisión de la verdad y su labor.
2. Forjar una **relación** con actores educativos y/o el sector en general, reconociendo metas y objetivos compartidos e impulsando la colaboración.

3. **Investigar** la educación como parte de la labor de una comisión de la verdad, el papel que juega en los conflictos y el impacto de estos en la educación.
4. **Recomendar** cambios al sector educativo o a la educación en general como resultado de las investigaciones de la comisión de la verdad.
5. **Crear** recursos dirigidos a los menores y las escuelas.

Utilizamos estas acciones y el conjunto de trece intervenciones para trazar tres patrones de intervención en la educación por parte de las comisiones de la verdad. En primer lugar, las comisiones de la verdad tienden a actuar en y no con la educación. En segundo lugar, las comisiones de la verdad no solo exploran cómo la educación se vio afectada por el conflicto, sino que también, en su afán por “decir la verdad sobre la educación”, estudian las formas en que los contextos educativos, currículos y condiciones pudieran haber contribuido o sido cómplices de la dinámica del conflicto. En tercer lugar, recomendar material educativo es la manera más común en que las comisiones de la verdad intervienen en la educación. A pesar de que su labor se enfoca en mirar hacia el pasado a fin de revelar la verdad sobre la educación, en general las recomendaciones hechas por las comisiones de la verdad se enfocan más en el futuro (educación para la paz y derechos humanos) que en el pasado (aprender y comprender el conflicto). Presentamos estos hallazgos con más detalle a continuación, antes de abordar las consecuencias más amplias de nuestro análisis.

Actuar en versus actuar con la educación

Las comisiones de la verdad abordan la educación como un objeto sobre el cual intervenir (y transformar) y no como un colaborador clave. Esto es evidente en el número reducido de comisiones de la verdad codificado a manera de intervenciones en la categoría de relaciones. Las comisiones de la verdad de Perú y Canadá fueron las únicas que incluyeron funcionarios específicamente encargados de trabajar en cuestiones relacionadas con la educación; solo cuatro comisiones de la verdad (Canadá, Paraguay, Perú y Sierra Leona) indicaron haber entablado una colaboración con las autoridades educativas; y solo cuatro (Sierra Leona, Timor Leste, Liberia y Kenia) incluyeron la participación de menores en el trabajo que realizaron. Da la impresión que para la mayoría de las comisiones de la verdad en nuestra muestra, los agentes educativos no fueron piezas importantes del proceso. No obstante, investigar la educación y emitir recomendaciones respecto al sector educativo resultaron ser actividades populares para las comisiones de la verdad.

Obviamente, las comisiones de la verdad son organismos que se ven obligados a asumir una gran tarea con recursos limitados: emiten recomendaciones respecto a diversos sectores sin forjar colaboraciones estrechas o asociarse con esos mismos sectores. Sin embargo, podría decirse que la superposición conceptual entre las metas y los objetivos

de la educación y la justicia transicional es mayor que con otros sectores, lo que justifica forjar una colaboración sólida siempre que sea posible. La investigación basada en estudios de caso demuestra que se han perdido oportunidades para implementar las recomendaciones emitidas por las comisiones de la verdad debido a que los actores educativos no están siendo involucrados o desconocen el trabajo de las mismas (e.g. Bellino 2017; Paulson 2006).

Mirar hacia atrás: investigar, explorar y documentar la “verdad” sobre la educación

Las comisiones de la verdad están obligadas a tornar la mirada hacia atrás a fin de develar la verdad sobre violaciones a los derechos humanos durante un periodo de tiempo determinado. Tres cuartas partes de las comisiones de la verdad en nuestra muestra se enfocaron, a veces de múltiples maneras, en la educación al observar el pasado. Once comisiones de la verdad llevaron a cabo investigaciones sobre violaciones a los derechos humanos cometidas contra actores educativos (e.g., alumnos, maestros, estudiantes y personal universitarios, miembros de sindicatos docentes) y que tuvieron lugar en espacios de enseñanza (e.g., ataques a escuelas y universidades). La comisión de la verdad de El Salvador hace referencia constante a las desapariciones y asesinatos de estudiantes universitarios y docentes (Comisión de la Verdad para El Salvador 1993). El informe de la comisión de la verdad argentina presenta en detalle los secuestros, detenciones, torturas y desapariciones rutinarias de escolares y estudiantes universitarios, y estima que el 21% de las víctimas fueron estudiantes, mientras que el 5.7% fueron docentes (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas 1985).

Nueve comisiones de la verdad exploraron aquello que Bush y Salterelli (2000) denominan la “cara negativa de la educación”, que describe las maneras en que el sector educativo contribuyó a la dinámica de conflictos. Cabe destacar al respecto la comisión de la verdad de Canadá, la cual se enfocó totalmente en la educación en internados a la que fue sometida la población aborígen canadiense, desde la colonización europea hasta el año 2000, y que además documentó con lujo de detalle un proyecto de educación que separó a familias, intentó eliminar las culturas autóctonas y contribuyó a la marginación continua de los pueblos indígenas de Canadá (Comisión de Verdad y Reconciliación de Canadá 2015). Otras comisiones de la verdad investigaron la educación junto con otros sectores a fin de identificar y entender las causas y los factores que contribuyeron al conflicto. Por ejemplo, la comisión de la verdad peruana incluye en su informe final un capítulo sobre “el sector educativo y la profesión docente” en el que las desigualdades y la discriminación en el ámbito educativo, así como la radicalización de sectores de los principales sindicatos de maestros por parte de militantes de Sendero Luminoso, fueron identificados como factores que contribuyeron al conflicto (Comisión de la Verdad y Reconciliación 2003, Tomo III, 551). Uno de los capítulos del informe de la comisión de Ghana subraya el contexto histórico y los factores contribuyentes al conflicto, y

analiza “una política consciente de no alfabetización . . . debido a la necesidad de preservar el Norte como una reserva de mano de obra barata e inexperta” (Comisión para la Reconciliación Nacional 2005, Volumen 3, 8).

Por último, una de las maneras en que las comisiones de la verdad se enfocaron en el pasado fue organizando audiencias públicas. Las audiencias públicas fueron popularizadas por la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sudáfrica, y desde entonces han sido adoptadas como una manera de abordar el tema. Además de incluir testimonios de víctimas y sobrevivientes del conflicto y/o de los propios victimarios, las audiencias pueden enfocarse en un sector particular e incluir reflexiones de las personas involucradas, incluidas víctimas y sobrevivientes que han experimentado la injusticia en un sector particular. En cuatro de los casos (Canadá, Liberia, Paraguay y Perú), las comisiones de la verdad celebraron audiencias públicas centradas en la educación, facilitando la creación de un foro público para descubrir las formas en que la educación participó en el conflicto, así como los impactos de este en la educación.

Curiosamente, el hecho de que la mayoría de las comisiones de la verdad de nuestra muestra incluyera alguna forma de mirada retrospectiva hacia la educación en situaciones de conflicto no necesariamente conllevó a usar los hallazgos y emitir recomendaciones específicas para realizar reformas al sector educativo. En total, ocho comisiones de la verdad formularon recomendaciones para implementar reformas educativas. En Sierra Leona, por ejemplo, la comisión de la verdad emitió un llamado a que la educación fuera gratuita y accesible (mediante, por ejemplo, la concesión de becas para que las niñas asistieran a la escuela secundaria en determinadas regiones), así como un llamado a abolir los castigos corporales, reducir la corrupción y poner fin a las prácticas discriminatorias (como expulsar a las niñas que quedan embarazadas) (Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sierra Leona, 2004). En las comisiones de la verdad de Perú (Comisión de la Verdad y Reconciliación 2003) y Guatemala (Comisión para el Esclarecimiento Histórico 1999) se sugiere que proporcionar educación relevante a nivel cultural y lingüístico (bilingüe o intercultural, por ejemplo) beneficiaría a las poblaciones indígenas cuyos derechos sociales, políticos y culturales han sido sistemáticamente violados. Las comisiones de la verdad de Liberia (Comisión de la Verdad y la Reconciliación 2009) y Timor Oriental (Comisión para la Acogida, la Verdad y la Reconciliación 2005) recomendaron ampliar las oportunidades educativas para los ciudadanos, como la capacitación vocacional.

De las ocho comisiones de la verdad que formularon recomendaciones para reformas en la educación, seis casos (Canadá, Kenia, Liberia, Perú, Sierra Leona y Timor Oriental) también habían investigado el papel de la educación en los conflictos. Este patrón nos parece razonable: primero investigar cómo la educación contribuyó al conflicto y sus causas, y posteriormente emitir, en base a los hallazgos, recomendaciones para hacer cambios en la educación. No obstante, no todas las comisiones de la verdad

que investigaron la faceta negativa de la educación se conformaron a este patrón. Las comisiones de la verdad de Sudáfrica, Ghana y Panamá investigaron el papel de la educación en los conflictos, pero no hicieron recomendaciones para reformar el sector. Por otro lado, las comisiones de la verdad de Guatemala y Marruecos hicieron recomendaciones para reformas al sector sin haber investigado el papel potencial de la educación en los conflictos.

En resumen, algunas comisiones de la verdad parecen estar dispuestas a investigar los crímenes ocurridos en entornos educativos, además de casos de violaciones de derechos humanos sistemáticas contra agentes educativos, explorando así cómo la educación, los docentes y estudiantes se vieron afectados por el conflicto. Asimismo, un gran número de comisiones de la verdad investigan las maneras en que la educación pudiese haber contribuido o sido cómplice del conflicto. Sin embargo, encontramos un menor compromiso en llevar a cabo este tipo de trabajo públicamente al incluir en las labores concretas de las comisiones de la verdad a personas involucradas en la educación y promover, a través de audiencias públicas, la reflexión social, la participación y el diálogo general sobre el papel de la educación en el conflicto. Asimismo, una cuarta parte de las comisiones de la verdad en nuestra muestra no observaron el pasado educativo en absoluto (Uganda, Haití, Chad, Marruecos y Uruguay), una oportunidad desaprovechada para “decir la verdad” sobre la educación en particular dentro del proyecto de decir la verdad en general.

¿Mirar hacia adelante o hacia atrás? Recomendaciones de contenido educativo

El tipo de intervención más popular por parte de las comisiones de la verdad fue hacer recomendaciones sobre contenido educativo: dieciséis comisiones de la verdad promovieron programas de educación no formal (que tomarían lugar fuera de un plantel escolar) y otras quince recomendaron incluir nuevos contenidos o áreas temáticas dentro de la educación formal. Las recomendaciones en torno a la educación no formal se concentraron en general en promover la educación sobre derechos humanos. Por ejemplo, la comisión de la verdad de Chile recomendó impartir enseñanza sobre derechos humanos a los miembros de las fuerzas armadas, y que esto se llevase a cabo en las escuelas de entrenamiento militar. Algunas comisiones de la verdad fomentaron la educación no formal más allá del tema de los derechos humanos, y recomendaron, por ejemplo en Liberia, la creación de programas de alfabetización para adultos y educación sexual (Comisión de la Verdad y la Reconciliación 2009) y, en Canadá, “invertir en programas de crianza apropiados a nivel cultural para familias aborígenes” (Comisión de la Verdad y la Reconciliación 2015, 144). En algunos informes, estas apelaciones iban dirigidas a la población en general, mientras que en otros casos iban dirigidas a sectores específicos (a menudo relacionados con la seguridad y/o la justicia) implicados directa o indirectamente (al no prevenir) en la violación de

los derechos humanos. Sin embargo, un elemento común entre las distintas comisiones de la verdad fue la aparente suposición de que el público receptor de las iniciativas educativas iba a ser un público adulto, presuntamente porque la conexión con los menores y adolescentes se llevaría a cabo a través de la segunda recomendación más frecuente emitida por las comisiones de la verdad: nuevas áreas temáticas escolares. Dado que existen estudios que reconocen las formas profundas en que los jóvenes aprenden sobre el conflicto y la paz fuera del entorno escolar (e.g. Hart 2011; Sanchez-Meertens 2014; Bellino 2015, 2017), resulta quizás limitante que las comisiones de la verdad conceptualicen sus intervenciones en la juventud exclusivamente a través del contenido escolar y que al hacer recomendaciones respecto a iniciativas no formales se enfoquen en las poblaciones adultas.

Asimismo, las recomendaciones sobre contenido infantil y para jóvenes dentro del sector formal a menudo promovieron la educación en derechos humanos, educación para la paz, educación en valores o cívica. La Comisión para la Acogida, la Verdad y la Reconciliación de Timor Oriental también recomendó crear contenido educativo en torno a la seguridad alimentaria, preparación para desastres, medio ambiente, salud, autodeterminación cultural y género, lo que sugiere que para esta comisión de la verdad varios problemas sociales podrían remediarse mediante la enseñanza formal en las escuelas (Comisión para la Acogida, la Verdad y la Reconciliación 2005). Las recomendaciones hechas por las comisiones de la verdad respecto a nuevos contenidos curriculares fueron generalmente breves y enumeraron sólo las áreas en torno a las cuales se deberían desarrollar nuevos contenidos o temas. Por lo general, no se dieron detalles sobre cómo o quién debería elaborar dichos contenidos o directrices, ni si los docentes podrían recibir capacitación para implementar el nuevo material.

Se han criticado los planes de estudio sobre paz y derechos humanos por ser demasiado universales y por su falta de contextualización (Cremin 2015; Horner 2013). A menudo, la educación para la paz adopta un enfoque prospectivo que promete la paz futura sin basarse en un entendimiento del pasado y su legado en el presente. Dicho de otro modo, nada garantiza que un plan de estudios sobre paz o derechos humanos desarrollado como resultado de una recomendación emitida por una comisión de la verdad incluya una discusión sobre los abusos a los derechos humanos que motivaron, en primera instancia, la creación de esa misma comisión de la verdad. De hecho, estos currículos a menudo se implementan como fundamentos abstractos a memorizar, dejando que los estudiantes establezcan las conexiones por sí solos (e.g., Bellino 2014). Esto genera preocupación por el hecho de que las recomendaciones relacionadas a la educación formal y no formal en derechos humanos y educación para la paz son el modo de intervención educativa más frecuente realizado por las comisiones de la verdad, organismos a los que, cabe recordar, se les ha conferido la autoridad de investigar el pasado y revelar verdades particulares sobre contextos específicos. Esta preocupación se ve confundida

por el hecho de que no todas las comisiones de la verdad – de hecho, ni siquiera la mayoría de ellas – recomendaron enseñar sobre el conflicto que investigaron.

Siete comisiones de la verdad recomendaron enseñar sobre el conflicto y siete crearon recursos educativos en base a su labor (de estas, cinco – Timor Oriental, Liberia, Paraguay, Kenia, Canadá – hicieron ambas cosas). Poco más de la mitad de las comisiones de la verdad de nuestra muestra (once) no prestaron atención al tema de la educación sobre el conflicto o el período de violaciones de derechos humanos que exploraron. El Cuadro 3 proporciona más detalles sobre esta tensión entre la mirada prospectiva o de futuro (educación formal y no formal sobre derechos humanos y para la paz) y retrospectiva (historia del conflicto y recursos) en que las comisiones de la verdad intervienen en el contenido educativo. Muestra cómo las recomendaciones sobre contenido con visión de futuro han formado parte de la labor de las comisiones de la verdad de manera consistente, aun cuando la intervención en la educación ha sido mínima, como fue el caso en la década de 1980 y en muchas instancias en la década del 90. A medida que la intervención general en la educación se hizo más sustancial (como fue el caso de algunas comisiones de la verdad en la década de 1990, la mayoría de las comisiones de la verdad en la década del 2000 y todas las comisiones de la verdad en la década de 2010), también incrementaron las recomendaciones de contenido retrospectivo. Enseñar sobre conflictos violentos recientes es desafiante y polémico (e.g., Bellino 2016, Bekerman y Zembylas 2013; Paulson 2015), pero también es una contribución importante hacia la paz positiva, en especial porque esa enseñanza puede desafiar las prácticas de “escolarización sustractiva” (Valenzuela 1999) al reconocer experiencias de injusticia previamente excluidas del plan de estudios. Las propias comisiones de la verdad pueden ser vistas como recursos para fomentar activamente este tipo de enseñanza al intervenir en la educación. Sostenemos que es importante (posiblemente más que recomendar contenido general y con visión de futuro) que las comisiones de la verdad hagan precisamente esto.

Conceptualizar la educación como elemento clave de la labor de las comisiones de la verdad

Como sugerimos anteriormente, el hecho de que, en general, las intervenciones de las comisiones de la verdad en el ámbito educativo hayan aumentado durante las décadas estudiadas por este proyecto significa que la educación se está convirtiendo en una dimensión más consistente del trabajo de las comisiones de la verdad. Esto se puede explicar de varias maneras. En primer lugar, existe un argumento en el campo de estudios sobre justicia transicional a favor de ampliar los cometidos que se les confieren a las comisiones de la verdad. Los cometidos de las primeras comisiones, como la argentina

Cuadro 3. Recomendaciones de contenido educativo formal hechas por las comisiones de la verdad

TIPO DE INTERVENTION	Década de 1980			Década de 1990					Década de 2000					Década de 2010						
	Argentina	Uganda	Guayana Francesa	Chile	Sudafrica	Haiti	El Salvador	Chad	Perú	Sierra Leona	Timor Oriental	Liberia	Marruecos	Ghana	Paraguay	Sur Corea del	Uruguay	Panamá	Kenia	Canadá
Education no formal	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X
Nuevo tema 1 contenido	X			X	X			X	X	X	X				X	X	X	X		X
Ensenar la historia del conflicto											X	X			X		X			X
Recursos educativos								X	X	X	X				X					X

y chilena, se centraron particularmente en descubrir la verdad sobre las violaciones a los derechos civiles y políticos (en particular, en estos casos, detenciones, desapariciones, torturas y asesinatos). Los académicos han argumentado que para maximizar su contribución hacia la paz positiva, las comisiones de la verdad deberían centrarse en violaciones a los derechos sociales, culturales y económicos, así como en violaciones a los derechos civiles y políticos, a fin de descubrir tanto las causas más amplias de los períodos de violaciones a los derechos humanos como sus impactos totales en las sociedades (e.g., Laplante 2008). La bien conocida comisión de la verdad de Sudáfrica tomó la controvertida decisión de limitar su propio mandato y enfocarse solo en violaciones graves contra los derechos humanos (asesinatos, desapariciones, detenciones, torturas y agresiones). Sin embargo, contribuyó a impulsar una exploración social más extensa de los legados del apartheid y al argumento académico de que las comisiones de la verdad, y las instituciones de justicia de transición en general, deben adoptar cometidos más amplios y considerar plenamente las causas y consecuencias de las violaciones masivas de derechos humanos y los conflictos violentos. Este llamado no ha sido acogido plenamente, ya que los cometidos de las comisiones de la verdad tienden a centrarse en esclarecer violaciones a los derechos civiles y políticos; sin embargo, también exigen cada vez más profundizar en las causas del conflicto (Laplante 2008), lo que genera espacio para explorar áreas como la educación.

En segundo lugar, la justicia transicional en general, y las comisiones de la verdad en particular, operan al nivel de “modelos globales” y “esquemas universales”. De hecho, su visibilidad ha sido celebrada por teóricos institucionales como parte de una creciente “cascada de justicia” que va en proceso de institucionalizar los derechos humanos en todo el mundo (Lutz y Sikkink 2001). Las comisiones de la verdad basan sus diseños en las experiencias de comisiones anteriores y a menudo están formadas por “generalistas extranjeros” interesados en compartir “mejores prácticas” (Clark y Palmer 2012, 7). Un influyente experto y consultor en comisiones de la verdad ha asesorado el desarrollo de varias de las comisiones de la verdad incluidas en nuestra muestra. Además, las comisiones de la verdad han compartido integrantes entre sí y tanto comisionados como miembros del personal de las diversas comisiones de la verdad han tenido oportunidades para conocerse y aprender unos de otros en talleres que gozan de apoyo internacional. Estos procesos conducen a la armonización entre las distintas comisiones de la verdad, o incluso a la presencia de un “esquema” (Clark y Palmer 2012, 7), y se puede considerar que han dejado huella en la forma en que las comisiones de la verdad intervienen en la educación. En particular, la UNICEF lideró un proyecto internacional para desarrollar prácticas de justicia transicional más adaptadas a los menores (Parmar et al. 2010) y movilizó una red de personas preocupadas por elaborar mejores prácticas, trabajando a nivel global y apoyando directamente a las comisiones de la verdad de Sierra Leona, Liberia y Timor Oriental. Las prioridades específicas de la UNICEF

fueron fomentar la participación de niños y jóvenes en los procesos de las comisiones de la verdad, desarrollar procesos sensibles para recopilar testimonios de niños y apoyar el desarrollo de material educativo basado en el trabajo de las comisiones de la verdad, incluida la primera “versión infantil” del informe final de una comisión de la verdad, publicado en Sierra Leona (Cook y Heykoop 2010).

Un tercer punto relacionado es que el reconocimiento internacional de la educación y de su papel tanto en los conflictos como en la consolidación de la paz ha aumentado considerablemente durante el período de nuestra muestra. El papel crucial de la educación en la consolidación de la paz es mucho más reconocido hoy que en 1980. Esto ha llevado a agudizar el enfoque de la relación entre la educación y otros procesos de consolidación de la paz. De este modo, en los últimos años la educación y la justicia transicional han sido el enfoque de talleres internacionales y proyectos de investigación (e.g., Ramirez-Barat y Duthie 2017). Una vez más, estos proyectos han movilizad, a nivel mundial, redes interesadas en elaborar mejores prácticas para las comisiones de la verdad.

Por último, parece haber una correspondencia entre las comisiones de la verdad que han intervenido más profundamente en la educación y aquellas que se consideran más exitosas. Hayner (2011) menciona Sudáfrica, Guatemala, Perú, Timor Oriental y Marruecos como las cinco comisiones de la verdad “más fuertes”, ya que cumplen con sus cometidos y contribuyen de alguna manera a procesos más amplios de consolidación de la paz (27–44). Con la excepción de Marruecos, descubrimos que cada una de estas cinco comisiones intervino de manera notable en la educación. En la década de 1990, Sudáfrica y Guatemala introdujeron un enfoque más sustancial en la educación que sus predecesores o contemporáneos. Por otro lado, la intervención en materia educativa de la comisión peruana fue la más sustancial hasta la creación de la comisión canadiense (realizada después de la publicación del estudio de Hayner y posiblemente otra contendiente para ser considerada como una comisión “fuerte”). Timor Oriental también intervino sustancialmente en la educación en comparación con otras comisiones de la verdad. Por supuesto, el intervenir de manera sustancial en la educación no permite dar cuenta del nivel de éxito o “fuerza” de estas comisiones. No obstante, vale la pena subrayar la correspondencia que existe entre nivel de intervención en la educación y éxito al considerar el potencial de las comisiones de la verdad para contribuir a una paz positiva, pues proporciona cierta evidencia para respaldar los argumentos conceptuales en el campo de estudio que abogan que las comisiones de la verdad deben intervenir en la educación.

Posibilidades de contribuir a una paz positiva

En lo anterior, hemos visto cómo la colaboración a nivel global, a través de redes centradas en mejores prácticas, el aprendizaje compartido entre las diversas comisiones de la

verdad y el apoyo de agencias internacionales, ha contribuido a lo que podría verse como un desarrollo positivo en general: más trabajo sobre y en conjunto con la educación por parte de las comisiones de la verdad, lo que incluye a menudo la disposición a reconocer y documentar la contribución potencial de la educación a la dinámica de conflictos. Sin embargo, nuestros hallazgos también plantean dudas sobre el grado en que este creciente trabajo con la educación puede contribuir a una paz positiva. En particular, encontramos que las comisiones de la verdad tienden a abordar la educación como un espacio para hacer reformas con visión de futuro, como la introducción de nuevos temas curriculares y programas de educación no formal. En general, las intervenciones enfocadas directamente en el pasado, como investigar el papel de la educación en los conflictos y las violaciones de derechos, reclamar reparaciones educativas o recomendar que las escuelas enseñen sobre los conflictos recientes, son menos numerosas que las recomendaciones orientadas hacia el futuro y basadas en el contenido educativo.

Esto resulta irónico, dado que el cometido de las comisiones de la verdad es esclarecer el pasado. Puede que esto también limite el trabajo de las comisiones de la verdad en materia de educación y sus posibles contribuciones a la paz positiva. Si recordamos que la paz positiva requiere no sólo la eliminación de la violencia física, sino también la eliminación de la violencia estructural y cultural, es esencial pensar en cómo la educación podría lograr esto. El argumento de Fraser (2008) de que la justicia requiere de redistribución, reconocimiento y representación nos es útil al respecto, como lo es su llamado (1997) por hacer profundas reparaciones contra la injusticia que reestructuren los marcos económicos, sociales, culturales y políticos subyacentes generadores de injusticia y violencia. Para que las comisiones de la verdad contribuyan a este tipo de trabajo de justicia con y dentro de la educación, deben tomar en serio su contribución general (la mirada retrospectiva) hacia el reconocimiento de las violaciones de derechos humanos, sus causas y sus consecuencias para las víctimas y la sociedad en general. Enseñar sobre el conflicto desde esta perspectiva de reconocimiento significa contribuir de manera clara y necesaria hacia la paz positiva. Esta es también un área en la que las contribuciones de las comisiones de la verdad han sido irregulares.

El recomendar reparaciones para las víctimas de conflictos y sus familias constituye una contribución potencial hacia el reconocimiento y la redistribución. Las reparaciones educativas no son la excepción. Las recomendaciones relacionadas a las reparaciones educativas utilizan explícitamente las realidades del pasado como base para la justicia en el presente al buscar compensar a aquellas personas (o a sus familiares) cuyas experiencias educativas se vieron interrumpidas, imposibilitadas o empeoradas por el conflicto. Como tal, las reparaciones educativas pueden representar una contribución importante para aquellos procesos que confrontan legados de violencia y, por lo tanto, contribuir a una paz positiva. En total, nueve comisiones de la verdad (Argentina, Guatemala, Chile, Sudáfrica, Haití, Perú, Marruecos, Ghana, Paraguay) emitieron

recomendaciones a favor de algún tipo de reparación educativa. Curiosamente, ninguna de las comisiones de la verdad de 2010 (Canadá y Kenia), donde la educación se abordó de manera sustancial, recomendó hacer reparaciones educativas, lo que sugiere que este tipo de intervención podría estar en declive. Esto es quizás una indicación más de una disyunción entre el compromiso de las comisiones de la verdad por decir la verdad sobre la educación y su trabajo para efectuar cambios en ella. Esto distancia a las comisiones de la verdad de la posible contribución que pudieran hacer en los procesos de justicia basados en el reconocimiento, la redistribución y la representación. Las distancia, además, de insistir en transformar las causas de la injusticia como elemento necesario para la construcción de la paz.

Además, el que las comisiones de la verdad se muestren a favor de cambios en la educación sin prestar atención al conflicto respalda aquellos estudios realizados en otros contextos posconflicto que demuestran que, en general, el sector educativo se percibe a sí mismo como un efecto de la justicia transicional y no como un mecanismo de la transición (Bellino 2016, 2017; Murphy 2017). En otras palabras, no vemos que la tarea de decir la verdad sobre la educación por parte de las comisiones de la verdad conduzca a una transformación más amplia de la educación en tanto institución potencialmente generadora de conflicto. Esto presenta dudas al celebrar la llamada “cascada de justicia” y el papel de la comunidad internacional en la promoción de las comisiones de la verdad, los procesos de justicia transicional y, de forma más amplia, los enfoques liberales para la consolidación de la paz. Chandra Lekha Sriram (2007) sostiene que a medida que la justicia transicional se ha convertido en una herramienta central para la consolidación de la paz liberal, también ha adoptado el supuesto de que la mercantilización y la democratización son los caminos apropiados hacia la paz. Hay abundantes vías para seguir investigando en qué medida la labor de las comisiones de la verdad en general, y específicamente en colaboración con la educación, se ve determinada por las agendas internacionales, cómo dichas agendas definen y configuran la paz, así como las posibilidades y limitaciones de estos procesos en sociedades en transición.

Conclusión

Consideramos que la labor de las comisiones de la verdad a favor de la justicia en y a través de la educación es una condición para contribuir hacia la paz positiva. Guiándonos por esta visión a favor de la justicia en y por medio de la educación, y analizando los informes finales de veinte comisiones de la verdad, este artículo intentó comprender cómo dichos organismos han abordado el tema de la educación desde que se convirtieron en una herramienta popular dentro de contextos de justicia transicional. Descubrimos que la educación se convierte en un elemento cada vez más importante del

trabajo realizado por las comisiones de la verdad, y destacamos tendencias tanto positivas como preocupantes en sus intervenciones.

En conclusión, argumentamos que a fin de contribuir hacia la paz positiva, las comisiones de la verdad tendrían que aspirar a decir la verdad histórica sobre la educación, reconociendo, por ejemplo, que probablemente cualquier nuevo material sobre educación para la paz se impartiría a través de sistemas educativos estructural y culturalmente violentos (Cremin 2015). La disyuntiva que emerge al articular la verdad sobre el pasado sin que esta oriente la reforma hacia el futuro es evidente en las experiencias educativas (a menudo inalteradas) de aquellos niños pertenecientes a comunidades afectadas por el conflicto en muchos de los países incluidos en este estudio. Por ejemplo, las violaciones y agresiones sexuales en las escuelas sudafricanas es un hecho que sigue obstaculizando los esfuerzos por educar a los jóvenes sobre sus derechos humanos y garantizar protecciones básicas en las escuelas (Prinsloo 2006). Las comunidades indígenas mayas que negociaron un mayor acceso a recursos e infraestructura educativos, una mayor autonomía local en las escuelas y una educación bilingüe intercultural como parte del proceso de paz en Guatemala siguen obligadas a viajar largas distancias desde sus aldeas rurales para asistir a escuelas de escasos recursos y aprender en un idioma que sigue transmitiendo el legado de la dominación colonial (Bellino 2017). Por otro lado, un padre que habita en el Valle Norte del Rift en Kenia, una región sistemáticamente aislada y subdesarrollada desde la época colonial, describió cómo los funcionarios de la comisión de la verdad viajaron a su remota aldea para “hacer muchas preguntas” sobre sus experiencias de marginación por parte del Estado. Este hombre enfocó su testimonio en el esfuerzo de sus hijos por acceder a una educación básica, una de las muchas desigualdades que contribuyeron a los agravios étnicos desencadenados durante la violencia postelectoral en Kenia; desafortunadamente, el acceso y la calidad de la educación no habían cambiado como resultado del trabajo de la Comisión.

Es necesario que al intervenir en la educación y emitir recomendaciones con visión de futuro, las comisiones de la verdad intenten enmendar y transformar estas realidades. Implementar planes de estudio sobre paz y derechos humanos, en ausencia de reformas sistémicas, significa prestar más atención a la paz negativa que comprometerse a la paz positiva a través de la transformación sistémica. Además, se sabe que ignorar las formas particulares en que la educación ha interactuado con el conflicto, además de generarlo, es un desafío crítico para las posibilidades que la educación alberga en contribuir a la consolidación de la paz. Por lo tanto, la mirada retrospectiva de las comisiones de la verdad resulta esencial y debe incluir un enfoque en la educación. Por otro lado, la visión de futuro debe fundamentarse en y volcarse a cambiar aquello que proporciona la mirada retrospectiva: las duras verdades sobre la educación y su relación con el conflicto y las violaciones a los derechos humanos. Recomendar cambios transformadores basados en estas duras verdades es una manera de hacer justicia en, con y a través de la educación.

Bibliografía

- Ames Cobián, R., y F. Reátegui. 2009. "Toward Systemic Social Transformation: Truth Commissions and Development". En *Transitional Justice and Development: Making connections*, editado por P. de Greiff y R. Duthie, 142–169. Nueva York: Social Science Research Council.
- Bekerman, Z., y M. Zemblyas. 2013. *Teaching Contested Narratives: Identity, Memory and Reconciliation in Peace Education and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bellino, M. J. 2014. "Educating for Human Rights Consciousness". *Listening: A Journal of Communication Ethics, Religion, and Culture* (Número especial: The social construction of human rights) (Fall): 136–157.
- Bellino, M.J. 2015. "Civic Engagement in Extreme Times: The Remaking of Justice among Guatemala's 'Postwar' Generation". *Education, Citizenship, and Social Justice* 10 (2): 118–132.
- Bellino, M. J. 2016. "So That We Do Not Fall Again: History Education and Citizenship in 'Postwar' Guatemala". *Comparative Education Review* 60 (1): 58–79.
- Bellino, M. J. 2017. *Youth in Postwar Guatemala: Education and Civic Identity in Transition*. New Brunswick, Nueva Jersey: Rutgers University Press.
- Bellino, M. J., y J. H. Williams. 2017. "Introducción". En *(Re)constructing Memory: Education, Identity, and Conflict*, editado por M. J. Bellino y J. H. Williams, 1–20. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Bickmore, K. 2004. "Education for Peacebuilding Citizenship: Teaching the Dimensions of Conflict Resolution in Social Studies". En *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, editado por A. Sears y I. Wright, 187–201. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Brahm, E. 2007. "Uncovering the Truth: Examining Truth Commission Success and Impact". *International Studies Perspectives*, no. 8: 16–35.
- Buckland, P. 2005. *Reshaping the Future: Education and Post-Conflict Reconstruction*. Washington, Distrito de Columbia: The World Bank.
- Bush, K. D., y D. Saltarelli. 2000. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Descargado de Florencia, Italia: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>
- Clark, P., y N. Palmer. 2012. "Challenging Transitional Justice". En *Critical Perspectives in Transitional Justice*, editado por N. Palmer, P. Clark y D. Granville. Cambridge: Intersentia.
- Cole, E. A. 2014. "Education and transitional justice: What is outreach, what are its goals, and how do we know if it works?" Texto presentado en la Mesa Redonda de Expertos sobre Justicia Transicional, Educación y Consolidación de la Paz del Centro Internacional para la Justicia Transicional, organizada conjuntamente con UNICEF, Nueva York, Nueva York.
- Cole, EA, y K. Murphy. 2009. *History Education Reform, Transitional Justice, and Transformation of Identities*. Descargado de Nueva York, Nueva York: <https://www.ictj.org/publication/history-education-reform-transitional-justice-and-transformation-identities>
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. 2003. *Informe Final*. <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php>
- Comisión de la Verdad para El Salvador. 1993. *De la locura a la esperanza: la guerra de 12 años en El Salvador. Informe de la Comisión de la Verdad para El Salvador*. United States Institute for Peace. <https://www.usip.org/sites/default/files/file/ElSalvador-Report.pdf>
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación. 2009. *Informe Final Consolidado*. <http://trcoffiberia.org/reports/final-report>
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación. 2015. *Honouring the Truth, Reconciling the Future, Summary of the Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. Montreal y Kingston: McGill Queen's Press.

- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. 1984. *Nunca más. Informe de la Conadep (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas)*.
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico. 1999. *Guatemala: Memory of Silence*. https://www.aaas.org/sites/default/files/migrate/uploads/mos_en.pdf
- Comisión para la Reconciliación Nacional. 2005. *The National Reconciliation Commission Report*. Accra: National Reconciliation Commission.
- Cook, P., y C. Heycoop. 2010. "Child Participation in the Sierra Leonean Truth and Reconciliation Commission" En *Children and Transitional Justice: Truth Telling, Accountability and Reconciliation*, editado por S. Parmar, M.J. Roseman, S. Siegrist y T. Towa, 159–192. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Cremin, H. 2015. "Peace Education in the Twenty-First Century: The Concepts Facing Crisis or Opportunity?" *Journal of Peace Education* 13 (1): 1–17.
- Davies, L. 2017. "Justice Sensitive Education: The Implications of Transitional Justice Mechanisms for Teaching and Learning". *Comparative Education* 53 (3).
- Davies, L. 2007. "Can Education Interrupt Fragility?: Toward the Resilient Citizen and the Adaptable State". En *Educating Children in Conflict Zones: Research, Policy, and Practice for Systemic Change*, editado por K. Mundy y S. Dryden-Peterson, 33–48. Nueva York: Teachers College Press.
- Davies, L. 2004 *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. Londres: Routledge and Falmer.
- Education for All Global Monitoring Report. 2011. *The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>
- Fraser, N. 1997. *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. Londres: Routledge.
- Fraser, N. 2008. *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World* Cambridge: Polity.
- Freedman, S. W., H. M. Weinstein, K. Murphy, y T. Longman. 2008. "Teaching History after Identity Based Conflicts: The Rwanda Experience". *Comparative Education Review* 52 (4): 663–690.
- Galtung, J. 1969. "Violence, Peace, and Peace Research". *Journal of Peace Research* 6 (3): 167–191.
- Hammett, D., y L. Staeheli. 2013. "Transition and the Education of the New South African Citizen". *Comparative Education Review* 57 (2): 309–331. doi:10.1086/669123
- Hart, J. 2011. "Young People and Conflict: The Implications for Education". En *Education and Reconciliation: Exploring Conflict and Post-Conflict Situations*, editado por J. Paulson, 13–30. Londres: Bloomsbury.
- Hayner, P. B. 2011. *Unspeakable Truths: Transitional Justice and the Challenge of Truth Commissions*. 2da ed. Nueva York y Londres: Routledge.
- Horner, L.K. 2013. "Peace as an Event, Peace as Utopia: A Re-imagining of Peace and its Implications for Peace Education and Development". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 34 (3): 366–379.
- Kelsall, T. 2005. "Truth, Lies, Ritual: Preliminary Reflections on the Truth and Reconciliation Commission in Sierra Leone". *Human Rights Quarterly*, no. 27: 361–391.
- Laplante, L.J. 2008. "Transitional Justice and Peacebuilding: Diagnosing and Addressing the Socioeconomic Roots of Violence through a Human Rights Framework". *International Journal of Transitional Justice* 2 (3): 331–355.
- Lekha Sriram, C., y S. Pillay, eds. 2010. *Peace versus Justice? The Dilemma of Transitional Justice in Africa*. Suffolk: James Currey.
- Lekha Sriram, C. 2007. "Justice as Peace? Liberal Peacebuilding and Strategies of Transitional Justice". *Global Society* 21 (4): 579–591.
- Lutz, E., y K. Sikkink. 2001. "The Justice Cascade: The Evolution and Impact of Foreign Human Rights Trials in Latin America". *Chicago Journal of International Law*, no. 2: 1–33.

- Mendelhoff, D. 2004. "Truth Seeking, Truth Telling and Post Conflict Peacebuilding: Curb the Enthusiasm?" *International Studies Review* 6 (3): 355–380.
- Mendez, J. 1997. "Accountability for Past Human Rights Abuses". *Human Rights Quarterly*, no. 19: 255–282.
- Mundy, K., y S. Dryden-Peterson. 2011. "Educating Children in Zones of Conflict: An Overview and Introduction". En *Educating Children in Conflict Zones: Research, Policy, and Practice for Systemic Change: A Tribute to Jackie Kirk*, editado por K. Mundy y S. Dryden-Peterson. Nueva York: Teachers College Press.
- Murphy, K. 2017. "Education Reform through a Transitional Justice Lens: The Ambivalent Transitions of Bosnia and Northern Ireland". En *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, editado por C. Ramírez-Barat y R. Duthie, 65–100. Nueva York: Social Science Research Council.
- Murphy, K., y T. Gallagher. 2009. "Reconstruction After Violence: How Teachers and Schools Can Deal with the Legacy of the Past". *Perspectives in Education: The Pedagogical Transition in Post-Conflict Societies* 27 (2): 158–168.
- Novelli, M., M. Lopes Cardozo, y A. Smith. 2015. *A Theoretical Framework for Analysing the Contribution of Education to Sustainable Peacebuilding: 4Rs in Conflict-Affected Contexts*. Descargado de TC paper_mb01.27.17.docx
- Oglesby, E. 2007. "Historical Memory and the Limits of Peace Education: Examining Guatemala's Memory of Silence and the Politics of Curriculum Design". En *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, editado por E. A. Cole, 175–202. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Parmar, S., M.J. Roseman, S. Siegrist, y T. Sowa, eds. 2010. *Children and Transitional Justice: Truth-Telling, Accountability and Reconciliation*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paulson, J. 2006. "The Educational Recommendations of Truth and Reconciliation Commissions: Potential and Practice in Sierra Leone". *Research in Comparative and International Education* 1 (4): 335–350.
- Paulson, J. 2009. *(Re)Creating Education in Postconflict Contexts: Transitional Justice, Education, and Human Development*. Nueva York: International Center for Transitional Justice.
- Paulson, J. 2011a. "Introduction: Education and Reconciliation". En *Education and Reconciliation: Exploring Conflict and Post-Conflict Situations*, editado por J. Paulson, 1–10. Nueva York, Nueva York: Continuum.
- Paulson, J. 2011b. "Reconciliation through Educational Reform? Recommendations and Realities in Peru". En *Education and Reconciliation: Exploring Conflict and Post-Conflict Situations*, editado por J. Paulson, 126–150. Nueva York, Nueva York: Continuum.
- Paulson, J. 2015. "'Whether and How?' History Education about Recent and Ongoing Conflict: A Review of Research". *Journal on Education in Emergencies* 1 (1): 14–47.
- Paulson, J. 2017. "From Truth to Textbook: The Peruvian Truth and Reconciliation Commission, Educational Resources, and the Challenges of Teaching about Recent Conflict". En *(Re)constructing Memory: Education, Identity, and Conflict*, editado por M. J. Bellino y J. H. Williams, 291–311. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Prinsloo, S. 2006. "Sexual Harassment and Violence in South African Schools". *South African Journal of Education* 26 (2): 305–318.
- Ramírez-Barat, C., y R. Duthie, eds. 2017. *Transitional Justice and Education: Learning Peace*. Nueva York: Social Science Research Council.
- Sanchez Meertens, A. 2013 "Courses of Conflict: Transmission of Knowledge and War's History in Eastern Sri Lanka". *History and Anthropology* 24 (2): 253–273.
- Stewart, F. 2002. *Horizontal Inequalities: A Neglected Dimension of Development*. Descargado de Queen Elizabeth House: <http://www3.qeh.ox.ac.uk/pdf/qehwp/qehwps81.pdf>

- Tawil, S., y A. Harley. 2004. *Education, Conflict and Social Cohesion*. UNESCO.
- Tibbitts, F., y W. R. Fernekes. 2010. "Human Rights Education". En *Teaching and Studying Social Issues: Major Programs and Approaches*, editado por S. Totten y J. E. Pederson, 87–117. Charlotte, Carolina del Norte: Information Age Publishing.
- Valenzuela, A. 1999. *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Weldon y Tibbitts. 2017. "History Curriculum and Teacher Training: Shaping a Democratic Future in Post-Apartheid South Africa?" *Comparative Education* 53 (3).

