





Educación para la Paz y los Derechos

Horizonte conceptual y metodológico

* Para la vivencia de los Derechos Humanos en la Escuela

LUZ HELENA LÓPEZ ROGRÍGUEZ
Secretaría de Educación Municipal
Investigación y elaboración



EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS

Guías Para La Activación De La Ruta De Atención Integral de Convivencia Escolar
COMITÉ MUNICIPAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR -COMCE-

ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI

RODRIGO GUERRERO VELASCO

Alcalde de Santiago de Cali

EDGAR POLANCO PEREIRA

Secretario de Educación Municipal de Santiago de Cali

ANA MILENA ORTIZ SANCHEZ

Subsecretaria de Desarrollo Pedagógico

Proyecto Pedagogías para la Convivencia y Construcción de Ciudadanía

Convenio Interinstitucional 4143.0.26.457.2014

COMITÉ MUNICIPAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Integrantes

Edgar polanco pereira – presidente comce

luz helena lópez rodríguez – coordinadora comce

harold alberto suárez calle – secretaria de salud pública municipal

maría helena quiñonez salcedo – secretaria de cultura y turismo

laura beatriz lugo- secretaria de gobierno

John arley murillo benitez – instituto colombiano de bienestar familiar

Lucy edith valencia - fiscalía unidad de responsabilidad penal adolescente

Cte. Marcela navaéz – policía de infancia y adolescencia

Andrés santamaría garrido – personería municipal

Ricardo montenegro – i.É.T.I comuna 17 ee

María esperanza rivas montes- colegio diana oese

Actores Invitados

Alcaldía

ASESORÍA DE PAZ

ASESORÍA DE EQUIDAD DE GÉNERO

Establecimientos Educativos de Santiago de Cali

SANTA LIBRADA, MULTIPROPOSITO, NUEVO LATIR, ANTONIO JOSÉ CAMACHO, LA MERCED

Organizaciones No Gubernamentales

SIMA

PAZ y BIEN

CORPOLATÍN

CORPORACIÓN CAMINOS

SAVE THE CHILDREN

UNIVERSIDAD DEL VALLE

Escuela de trabajo social

Instituto Cisalva

COORDINACIÓN EDITORIAL

Luz Helena Lopez Rodriguez

Coordinadora Comité Municipal de Convivencia Escolar

DISEÑO GRÁFICO Y EDITORIAL

MO.JO// Diseño Experimental

IMPRESIÓN

Stop gráfico

ISBN: 978-958-58456-8-8

Copy Right

Diciembre 2015, Primera edición.

APORTARON A ESTA GUÍA

Manuel Muñoz

SIMA – Asociación para la Salud Mental

Infantil y del Adolescente

Consuelo Malatesta Morera

Asesoría de Equidad de Género

Maura Nasly Mosquera

Asesora de Poblaciones

Secretaría Municipal de Cultura

Presentación	8
Introducción	10
Comité Municipal de Convivencia Escolar	10
Horizonte Conceptual	17
Educación para la paz en perspectiva de derechos	19
Igualdad de Derechos en la Diferencia	24
Justicia restaurativa, filosofía y práctica de la educación para la paz y los derechos	26
Las niñas, niños y adolescentes en perspectiva de derechos	29
Principios para garantizar y proteger los derechos de NNA	32
¿Cuáles son los Derechos de NNA?	34
Educación para la paz en perspectiva de género	37
Enfoque Interseccional de la Perspectiva de Género	39
Enfoque territorial	41
¿Cómo comprender las violencias basadas en género?	41
¿Qué son los Estereotipos de Género?	42
¿Qué son los Dispositivos Pedagógicos de Género?	43
Enfoques diferenciales	44
Enfoque sobre Diversidad Sexual e Identidad de Género:	44
Enfoque Étnico – racializado	45

Enfoque de Capacidades diferenciales:	46
Enfoque de Diversidad religiosa:	47
Transversalización de las perspectivas y los enfoques	49
Currículo Oculto y Evidente:	50
Conceptos fundantes de la convivencia y los derechos humanos en la escuela	53
¿De qué manera representamos a los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes?	53
¿Qué es la Niñez?	53
¿Por qué la niña es diferente del niño?	54
¿Qué es la adolescencia y la juventud?	55
¿Cómo comprender la Familia hoy?	57
¿Por qué se transforma la familia extensa, a la conyugal y otras variantes?	58
Sobre la Gestión Escolar de la Convivencia	59
Escuela	59
Ciudadanía	59
Clima Escolar	60
Estilo Docente	61
Relación Pedagógica	61
Conflicto	62
Retos y posibilidades de la educación para la paz y los derechos.	63
Herramientas metodológicas del sistema de convivencia escolar y municipal	67
Comité Municipal de Convivencia Escolar -COMCE-	67

¿A qué instituciones y población se dirigen los lineamientos del COMCE?	68
¿Cuáles son sus líneas de acción?	69
¿Qué Se Entiende Por Ruta De Atención Integral?	71
¿Cuáles Son Los Componentes De La RAI?	73
Cuáles son las tipologías que refiere la Ley 1620?	74
¿Quiénes deben actuar en la activación de protocolos internos y la RAI?	75
¿Cuáles son las funciones otorgadas por la Ley a Docentes, Directivos Docentes y Familias?	76
¿Qué es un Protocolo?	79
¿Cuántos Protocolos ordena la Ley 1620 de 2013?	79
Ejemplo para la planeación de protocolos	80
Lineamientos para la actualización del manual de convivencia	81
¿Cuáles Son Los Pasos Para La Actualización Del Manual de Convivencia?	83
¿Qué elementos de la Evaluación se deben considerar en el Manual?	84
Ley 1620 y Debido Proceso En La Escuela	85
¿Qué pasos debo agotar en el Debido Proceso?	87
¿Qué debe tener en cuenta el Comité Escolar de Convivencia -CECO- para funcionar?	91
Abreviaturas utilizadas en la serie de guías pedagógicas: educación para la paz y los derechos	93
Bibliografía 94	
Bibliografía 95	



Presentación

- Quiero empezar con una breve reflexión del Maestro Humberto Maturana cuando nos invita a pensar en aquello de lo que hay que hacerse cargo al educar. Sobre esto menciona que fundamentalmente la escuela debe centrarse en crear un espacio de convivencia con el niño y la niña, en el que ellos y ellas sean tan legítimos como el maestro o la maestra. Así, nos introduce a pensar en las relaciones con equidad que la Escuela, como un escenario de relaciones humanas, debe priorizar en el proceso de aprender a vivir juntos y juntas.

Para hacer posible esto, sin duda alguna necesitamos superar un mundo donde las diversas formas de violencia son noticia cotidiana, donde la economía está por encima de la humanidad, donde el bienestar general ha sido desplazado por el individual; donde los y las adolescentes y jóvenes son las principales víctimas de las dinámicas de violencia urbana y rural; donde cada vez es más complejo existir con la esperanza de mundos mejores.

Como bien sabemos, la Escuela no es la única llamada a contribuir en la superación de dicha realidad, pero si es un actor fundamental para

lograrlo desde dos puntos de vista, el primero tiene que ver con el deber ético y político de formar para una ciudadanía plena, es decir, para la formación de personas con pensamiento crítico que reviertan estigmas y fomenten el respeto por los Derechos Humanos. Y el segundo, tiene relación con el saber pedagógico que posee la escuela, el cual afortunadamente avanza de la concepción tradicional, hacia una concepción que le permite pensar al ser humano desde sus potencialidades cognitivas, sociales y afectivas, un ser humano integral que se expresa desde diversos contextos, identidades y capacidades; un ser humano que se relaciona con el mundo y lo construye desde su actuar.

Tanto el deber ético político como el saber pedagógico, constituyen dos aspectos fundamentales para la función social de la escuela, los cuales ameritan de una comunidad educativa movilizada alrededor de la constitución de currículos flexibles, que entre otras cosas, reconozca a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de poder y de derechos, revise con atención las situaciones de conflicto social y las aproveche como posibilidad de hacer de la escuela, un escenario que se manifiesta y aporta a la transformación de la injusticia social.

Una escuela donde sea posible concebir al estudiante como centro del acto educativo, potenciando no sólo su autonomía, sino también una subjetividad o forma de pensar propicia a la equidad y respeto por las diferencias. Este será el aporte fundamental del sector educativo al desarrollo humano de la región y la vigencia de la democracia, no como el imperio de la mayoría, sino como vigencia de la humanidad que se asume sujeto activo en la construcción de ciudadanías para la paz.

Todo esto debe constituirse en un reto permanente para el sector educativo, debe figurar en nuestra política social, debe reflejarse en nuestros planes de inversión, debe realizarse de la mano de la familia y todas las instituciones del Estado como corresponsables en el ejercicio de educar. Por eso, saludo y celebro el esfuerzo del Comité Municipal de Convivencia Escolar durante este año, por contribuir con sus esfuerzos y saberes en la construcción de las Guías Pedagógicas para la Protección y Garantía de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en la Escuela, que se basan en lo dispuesto por la Ley 1620 de 2013 emanada del Ministerio de Educación Nacional, y constituyen los lineamientos para Promoción, Prevención, Atención y Seguimiento de las situaciones que ponen en riesgo el pleno goce de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de nuestra ciudad.

Finalmente, espero que estos lineamientos que hoy entregamos a la Comunidad Educativa, constituyan la puerta para lo que debe ser un debate público sobre la construcción de un la construcción de un Modelo Pedagógico orientado a Educar para la Paz y los Dere-

chos, que logre constituirse en un aporte desde el Sur Occidente Colombiano, a la dinámica nacional que se ha trazado la loable tarea de pensar y construir la paz, una paz que reconoce la importancia de la desmovilización, pero que avanza en la tarea de gestarla como un compromiso común a todas y todos.

En adelante, nos corresponde generar el acompañamiento para la comprensión, aplicación y funcionamiento de las disposiciones generadas en esta guías, con el objetivo de poner a funcionar lo que debe constituirse en un sistema de actores e instituciones que confluyen con sus actuaciones a la convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y mitigación de la violencia escolar.



EDGAR JOSÉ POLANCO PEREIRA
Secretaría de Educación Municipal



- La Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali, presenta el trabajo desarrollado por el Comité Municipal de Convivencia Escolar -COMCE- durante el año 2015, el cual se trazó como objetivo general; coordinar las estrategias y procedimientos para activar la Ruta de Atención Integral ordenada por la Ley 1620 de 2013, a través de la articulación, circulación y armonización de los saberes y prácticas dirigidas a la escuela, que tienen como objeto de intervención la educación para la paz y garantía plena de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes hombres y mujeres.

“Articulación, circulación y armonización de los saberes y prácticas dirigidas a la escuela, que tienen como objeto de intervención la educación para la paz y garantía plena de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes hombres y mujeres.”

Teniendo en cuenta las disposiciones de la Ley 1620 de 2013 y la Ley 1098 de 2006, así como diversos elementos de análisis de contexto, el desarrollo de este objetivo se orientó a partir de la comprensión común de los enfoques que deben ser fortalecidos e incorporados en todas las instancias que reúne el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF)¹, estos enfoques fueron discutidos en jornadas de formación interinstitucional que hicieron posible el encuentro reflexivo y analítico, a partir de estudios de casos, intercambio de saberes y experiencias, paneles de discusión con expertos y expertas en el debido proceso desde el ámbito pedagógico y la Justicia restaurativa.

.....

1 *El Sistema Nacional de Bienestar Familiar -SNBF- es el conjunto de instituciones conformadas por servidores y servidoras públicas que coordinan y articulan las acciones, programas y proyectos dirigidos a niños, niñas y adolescentes con el objetivo de dar cumplimiento a su protección integral y prevalencia de sus derechos. Sus intervenciones afectan el nivel nacional, departamental, distrital y municipal, así como los diferentes ámbitos y escenarios de socialización de NNA como la familia, la escuela y la comunidad.*

En estas jornadas, fue posible analizar las diversas formas de vulneración de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (NNA) en la educación y en relación con otros escenarios de socialización como la familia y el barrio. El análisis de las diversas formas de vulneración de los derechos de NNA se realizó teniendo en cuenta el género, la raza/etnia, las capacidades diferenciales, la edad, el territorio y demás elementos que nos permitieron encontrar en la perspectiva de Género, Paz y Derechos Humanos, un marco de comprensión integral para interpretar y abordar las disímiles formas de afectación de los conflictos y las violencias en la escuela, así como las estrategias de mayor pertinencia de acuerdo a las capacidades y necesidades diferentes de NNA.

Si bien avanzamos en estas reflexiones, es importante tener en cuenta que la incorporación de este marco de análisis en los diversos programas y estrategias de las instituciones del SNBF y en la Escuela, constituye un reto que pasa por encontrar las sinergias de tipo conceptual y metodológico, trabajar en las resistencias que requiere dar un giro a la mirada de los niños y las niñas como “menores”, a otra mirada que nos permita comprenderlos y asumirlos como sujetos de derechos; además, otro reto de alta complejidad, tiene que ver con la

inversión que demandan estas instituciones en términos de equipo humano y logístico, pues una de las mayores barreras para el funcionamiento del Estado como garante de derechos, es la débil inversión en sus instituciones, que termina siendo un gran limitante para la garantía de los derechos de NNA.

11

Sin duda, asumimos el trabajo de encontrarnos en el COMCE con todas las barreras y las dificultades propias de la administración pública, acudiendo a la responsabilidad ética de “poner a andar” un trabajo que consideramos de alto interés, la convivencia escolar y la garantía plena de los derechos de NNA, este interés constituyó la unidad del encuentro, hallando un alto compromiso de personas que reconocen en la educación un papel central en el desarrollo humano y social que requiere la ciudad y el país, asumiendo a los NNA el centro de este desarrollo.

Desde esta perspectiva, el COMCE logró encontrarse para planear y pensar juntos y juntas, sin la imposición de saberes, experiencias y/o liderazgos sobre otros, esto fue una labor que poco a poco se fue comprendiendo como necesaria, con el ánimo de alcanzar un trabajo en equipo que siempre puso en juego la intedisciplinarietà y la dialogicidad.

Aquí presentamos entonces el producto de un esfuerzo que consideramos colectivo, donde cada uno y cada una puso su parte, su saber, su experiencia, su análisis y reflexiones propias de su experiencia alrededor de la educación, la convivencia, la ciudadanía y la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

La Secretaría de Educación Municipal siendo la instancia que preside y coordina el COMCE, presenta una serie de Guías Pedagógicas que encierran una intención y un sueño: EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS, esta serie -2015- recoge las reflexiones pedagógicas, normas y orientaciones técnicas para activar las Rutas de Atención Integral en cuatro temas que se acercan a la comprensión de situaciones y abordajes sobre: derechos sexuales y reproductivos, consumo de sustancias psicoactivas, acoso escolar y responsabilidad penal adolescente.

Vale la pena resaltar, que esta producción fue lograda con un esfuerzo mayor al de encontrarnos mensualmente en reuniones ordinarias, pues además de las jornadas de formación interinstitucional, desplegamos la conformación y desarrollo de Mesas Temáticas² conformadas por integrantes permanentes e invitados al COMCE, donde fue posible coordinar la conceptualización, la perspectiva y los aportes técnicos referidos a los protocolos y las normas vigentes que deben ser considerados por los Establecimientos Educativos (E.E)³ del Municipio, en el momento de incorporar y activar las Rutas de Atención Integral (RAI) en las situaciones señaladas.

- 2 *Las Mesas Temáticas del COMCE, constituyeron la estrategia metodológica para el análisis conjunto de la realidad en cifras y de casos específicos, de referentes conceptuales, técnicos y normativos para abordar las siguientes situaciones: Acoso Escolar, liderada por el Lic. José Anibal Morales Castro, Coordinador de la I.E Santa Librada. Sexualidad y Violencias Sexuales, liderada por la Dra. Liliana Otálvaro de la Secretaría de Gobierno. Consumo de Sustancias Sicoactivas, liderada por la Dra. Rosa Elvira Castillo. Responsabilidad Penal Adolescentes, liderada por la Dra. Lucy Edith Valencia. Agresiones a través de Medios Tecnológicos, liderada por el Dr. Eduard Hernández de la Personería Municipal (esta última mesa reunió actores de alta importancia en el manejo de medios tecnológicos, sus lineamientos siguen en proceso de construcción).*
- 3 *Se comprende por Establecimientos Educativos todo el universo público – privado y de cobertura contratada que hacen parte del Sistema Educativo de la Ciudad de Santiago de Cali.*

Esta serie denominada **Educación para la Paz y los Derechos**, la componen cinco documentos, el primero lleva el mismo nombre de la serie y corresponde al horizonte conceptual y metodológico, aquí encontrará las perspectivas, enfoques y orientaciones metodológicas a tener en cuenta para la interpretación general e incorporación de los lineamientos a su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Los cuatro documentos siguientes, se presentan como Guías Pedagógicas para abordar cada tema tratada en las Mesas Temáticas y que tienen por nombre: Guía 1. Conviviendo con las diferencias. Guía 2. Sexualidad al Derecho. Guía 3. Salud y Protección la Mejor Opción. Guía 4. Justicia y Oportunidad. Estas guías reúnen lineamientos para la comprensión y abordaje de las situaciones referidas al Acoso Escolar, los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos, el Consumo de SPA y la Responsabilidad Penal Adolescente.

En estas guías encontrará un referente de comprensión, un contexto en cifras de la situación, conceptos básicos que debe tener en cuenta en el abordaje de las situaciones, lineamientos dirigidos a los E.E que orientan sobre el desarrollo de acciones pertinentes a la Promoción, Preven-

ción, Atención y Seguimiento; seguidamente, estas guías presentan los programas que dan cuenta de la promoción y prevención, los protocolos de atención y el seguimiento de las Instituciones que tienen competencia en la situación; finalmente se presenta un marco normativo y el flujo-grama que resume las instancias y los pasos que debe agotar en una situación dada.

De tal manera, el resultado que hoy presentamos, debe considerarse como lineamientos orientadores de la municipalidad para la activación de las RAI en todos los EE de Santiago de Cali; a partir de la cual todos los E.E tendrán la tarea de adecuar sus manuales de convivencia y trabajar en la re conceptualización y/o fortalecimiento de su PEI.

La Secretaría de Educación Municipal, agradece profundamente el esfuerzo de las personas que hicieron parte de esta loable labor, quienes representaron juiciosamente las Instituciones del Estado y Ong's, entre ellas se destaca el papel fundamental que jugó el ICBF, la Comisaría de Familia del Vallado, la Secretaría de Salud, la Secretaría de Cultura, la Asesoría de Equidad de Género, la Fiscalía –a través de la Unidad de Responsabilidad Penal Adolescente-, la Personería Municipal, la Asesoría de Paz, la Policía de Infancia y Adolescencia. Y Ong's como SIMA, CAMINOS, CORPOLATIN-Línea 106, Save The Childrens, Paz y Bien; así como los E.E Santa Librada, Nuevo Latir, Antonio José Camacho, Multipropósito, IETI Comuna 17 y el Diana Oese.

De igual forma, agradecemos a la Universidad del Valle que a través del Instituto Cisalva ejecutó el proyecto "Pedagogías para la Convi-



vencia y la Construcción de Ciudadanía” –convenio interadministrativo 457-2014-, proyecto que marcó la línea de carácter pedagógico pensada y planeada por la Secretaría de Educación Municipal entre los años 2014 y 2015 para la promoción de la convivencia y construcción de ciudadanía con pensamiento crítico. La Universidad del Valle –Instituto Cisalva a través de la ejecución de este proyecto, gestionó el directorio y portafolio institucional de servicios de los programas de promoción y prevención de las diversas instituciones garantes de derechos y prestadoras de servicios; participó en las mesas temáticas del COMCE donde se construyeron los flujogramas; y apoyó la impresión del paquete de guías pedagógicas.

Todos estos documentos en conjunto: guías, portafolio de servicios, flujogramas y directorio, usados de manera articulada facilitan la activación de la Ruta de Atención Integral desde las acciones de promoción hasta las acciones de seguimiento que desde su quehacer pedagógico realizan los Establecimientos Educativos.

A estas instituciones y sus representantes, quienes de forma permanente o intermitente, apoyaron con su esmero y ardua labor, MUCHAS GRACIAS.

No podemos dejar de mencionar, que el trabajo de la Serie Educación para la Paz y los Derechos, es un paso de una escalera que debemos continuar ascendiendo, como parte del trabajo colectivo que requiere ser socializado, acompañado y orientado desde todas las instituciones que hicieron parte de este esfuerzo. Esto sin duda es una forma de continuar mejorando y procurando juntos y juntas el pleno bienestar de los niños, las niñas y adolescentes de la ciudad de Cali.

Deseamos que esta producción en serie, contribuya al mejoramiento continuo de sus procesos pedagógicos, la organización interna de su gestión y el abordaje pertinente de situaciones que requieran la atención de los derechos de NNA en la escuela.

Tenga en cuenta que las realidades son tan diversas como cambiantes, así que inscribise en las disposiciones de esta producción de acuerdo al tiempo en que se publica, las necesidades y características particulares de su realidad.



- En este documento se proponen tres perspectivas para comprender la escuela, la educación y los sujetos niños, niñas y adolescentes, como sabemos, una perspectiva es la forma de “ver” y entender algo, alguien en-un contexto, una realidad que está compuesta de actores en relación y situaciones. Estas perspectivas entonces, deben interpretarse como los lentes a través de los cuales observamos la garantía de los derechos de NNA de forma diferencial.

Las Perspectivas que soportan la reflexión son la de Educación para la Paz, los Derechos y de Género, como el marco de comprensión de la vida de NNA, de sus situaciones y necesidades, con estas perspectivas proponemos enfoques que consideren las necesidades diferenciales y específicas de acuerdo a la raza/etnia, la identidad sexual y de género; las capacidades diferenciales; la diversidad religiosa, cultural y territorial.

Estas perspectivas y enfoques diferenciales, constituyen el marco de comprensión con el que interpretamos la realidad escolar y de los sujetos sociales que habitan la escuela, tanto las perspectivas como los enfoques poseen como norte común el respeto por la diversidad, la garantía de derechos y la dignidad de NNA. Se soportan en marcos legislativos internacionales y nacionales; así como referentes teórico conceptuales que han puesto en las agendas políticas la necesidad de realizar Políticas Públicas, Guías Pedagógicas y documentos orientadores que respondan a la satisfacción de necesidades diferenciales por motivos de orientación sexual, etnia, contexto territorial, clase social, cultura, ciclo vital y necesidades educativas diferenciales.

“Las perspectivas y enfoques que presentamos, deben asumirse desde una perspectiva integradora, no se superponen, están orientados al fomento de la paz, los derechos y el profundo respeto a las identidades.”

Las perspectivas y enfoques que presentamos, deben asumirse desde una perspectiva integradora, no se superponen, están orientados al fomento de la paz, los derechos y el profundo respeto a las identidades.

Antes de plantear las perspectivas, es necesario tener en cuenta que los enfoques diferenciales implican tener claro el concepto de diversidad, que nos explícita la pluralidad de la diferencia, considerar que aprender a vivir juntos y juntas supone reconocernos como sujeto singular y a la vez diferente; así como en construcción permanente a partir de la relación con la otredad que nos complementa, por tanto, **una escuela que comprende la diversidad como su mayor riqueza, abre el camino para vivir juntos y juntas respetando los derechos y las diferencias.**

Los enfoques diferenciales se conciben como un método de análisis y actuación, que reconoce las inequidades históricas, riesgos y vulnerabilidades, valora las capacidades y la diversidad de un determinado sujeto -individual o colectivo-, para

incidir en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de la política pública, garantizando el goce efectivo de derechos. Su implementación requiere de (DNP, MEN, MPS, ICBF: 2007):

- * Acciones afirmativas: Políticas y medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan y/o para lograr que los miembros de un grupo sub-representado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tenga mayor representación.” (Sentencia T-422/96)
- * Adecuación de la oferta institucional: Entendida como el ajuste y/o rediseño de los planes y programas orientados a atender las necesidades y prioridades de la población, los territorios, los grupos y los sujetos en mayor situación de riesgo y vulnerabilidad.
- * Desarrollo de respuestas específicas: Intervenciones orientadas a atender a grupos poblacionales específicos para responder a sus necesidades, vulnerabilidades y afectaciones.

Educación para la paz en perspectiva de derechos

- Nos acercamos a la comprensión de la vida escolar en perspectiva de derechos, por tanto, consideramos fundamental hacernos las siguientes preguntas ¿Es la escuela un escenario protector de los derechos? ¿Es la escuela un escenario protector de los derechos de niñas, niños y adolescentes? ¿Qué tanto conocemos los derechos de niños, niñas y adolescentes? ¿Te ha interesado conocer sus derechos? ¿Qué debemos tener en cuenta en la educación para la paz y los derechos?

“¿Qué debemos tener en cuenta en la educación para la paz y los derechos?”

Esta última pregunta nos permite revisar algunos elementos a manera de “pistas” reflexivas con las cuales podemos responder, especialmente a esta última pregunta, hacernos otras y agenciar propuestas educativas que realmente eduquen para la paz y la garantía de los derechos. Es importante considerar que estas “pistas” se constituyen a la vez en argumentos que justifican la incorporación de la Perspectiva de derechos en la escuela.

El primero de los elementos que resulta necesario revisar, es la concepción que tenemos sobre los niños y las niñas, en la medida que de acuerdo a la manera de concebirles, se establecerá un tipo de relación específica, relaciones mediadas por el poder del adulto que se comprende de mayor experiencia y conocimiento, y por tanto con la autoridad de orientar y acompañar, esto no es un problema mientras se asuma el poder para potenciar el poder de otros y otras; sin embargo, es importante considerar, entre otras cosas, que la perspectiva de derechos exige “romper”, o por lo menos empezar a cuestionar, relaciones pedagógicas basadas en el adultocentrismo; soportado en la idea del niño y la niña como alguien “inmaduro”, y a quien se le “ubica en la situación de aún no ser, aún no conocer, aún no ser capaz de; por lo tanto, de aún no ser capaces de expresarse por ellos mismos o por ellas mismas, de aún no ser responsables (Verhellen: 2002); esta fundamentación del adultocentrismo parte de la mirada sobre la incompletud y la incapacidad del niño y la niña, en la medida que se le comprende como un ser que no sabe y que requiere ser introducido en el esquema valorativo que ordena la sociedad.

“La perspectiva de derechos exige “romper”, o por lo menos empezar a cuestionar, relaciones pedagógicas basadas en el adultocentrismo”

Esta mirada sobre el adultocentrismo, se presenta como un referente de posibilidad reflexiva sobre el poder y las relaciones de poder en el aula; debe generarnos la apertura a las preguntas sobre ¿Quién es un niño? ¿Quién es una niña? ¿Para qué educo? ¿A quién educamos? ¿En qué contexto? ¿Para qué tipo de sociedad? Estas son preguntas centrales para una educación consciente del ejercicio que realiza orientado a promover el desarrollo humano de los NNA y el papel fundamental que juega la escuela en la construcción de sociedad.

“Conocer la historia como posibilidad de construir memoria”

Esto es educar en contexto, lo que implica, además de hacerle preguntas a la realidad, conocer la historia como posibilidad de construir memoria, este es el segundo elemento a considerar,

con el cual es posible encontrar en la crisis humanitaria generada por la segunda guerra mundial, uno de los referentes históricos a partir del cual se hace un llamado a la vigencia de la Humanidad, es decir, a la necesidad de aprender a vivir juntos y juntas sin eliminarnos los unos a los otros, por motivos que podrían ser elevados al diálogo y la concertación. Esto desata un movimiento importante que exige la “humanización de la guerra” dando fruto al Derecho Internacional Humanitario.

“Hoy sigue siendo legítimo enviar hijos para la guerra, y aunque se haya aprobado la “objeción de conciencia”, esta opción es poco divulgada y por tanto débilmente comprendida ”

Como sabemos, esto configura un contexto de posibilidad que permite pensar y gestar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual constituye un referente ético y un mandato mundial orientado a exigir a todos los Estados la garantía de la dignidad humana en el desarrollo de todas sus acciones.

Construir memoria sobre los derechos hoy vigentes, implica asumirlos como una conquista de la humanidad a partir de diversas luchas sociales y políticas protagonizadas por mujeres y hombres en diversos escenarios, dimensiones y contextos, significa revisar las causas históricas, la barbarie y las injusticias que genera.

En este ejercicio sobre la memoria, es necesario hacer consciente el tercer elemento que aporta a la construcción de un panorama dispuesto a “combatir”, a la defensa y a establecer al adversario, este tiene que ver con una humanidad, que si bien ha dado pasos importantes para desnaturalizar la guerra como condición propia de lo humano, continua justificando la legitimidad de la guerra, dando lugar a la edificación de valores y valoraciones propios de una cultura que legitima la existencia del guerrero a través de creencias (competencias cognitivas) sobre la existencia del débil y el fuerte, el honor masculino, el amigo y el enemigo, vencedor y vencido, ganador y perdedor.

Los Relatos históricos sobre la sociedad espartana, enseñan que la justificación de la guerra en sus vidas los llevaba a ase-sinar a los hijos hombres que se consideraban no aptos para la guerra, hoy sigue siendo legítimo enviar hijos para la guerra, y aunque se haya aprobado la “objeción de conciencia”³, esta opción es poco divulgada y por tanto débilmente comprendida en términos de su significado como aporte a la construcción de la Paz y los derechos, por ejemplo, el derecho a la educación que muchos jóvenes dejan de gozar por hacer parte de las filas de las guerras, así como el aporte que puede constituir al desarrollo de pensamiento crítico, propio, como el único pensamiento que da lugar al desarrollo de la autonomía y la libertad de los y las estudiantes.

En esto la escuela tiene mucho que aportar, pues la legitimidad de la guerra aparece en las relaciones sociales casi que de manera inconsciente, en los juegos de competencia, por ejemplo, se pone en “juego” la victoria y el honor, “juegos” que reafirman la masculinidad desde la rivalidad y la virilidad, son los que van configurando imaginarios sobre el rol de los hombre en nuestra sociedad.

“En los juegos de competencia, por ejemplo, se pone en “juego” la victoria y el honor, “juegos” que reafirman la masculinidad desde la rivalidad y la virilidad ”

3 La objeción de conciencia al servicio militar obligatorio es un derecho fundamental y una causal de exención a la prestación de dicho servicio, que tienen solidez constitucional y, por ende, supra legal, como se ha explicado en esta sentencia. Por ende, no exige una prescripción legal expresa para que tenga carácter jurídico vinculante y puede ser alegado por cualquier obligado al servicio militar, quien demuestre que por convicciones personales profundas,

Esto es necesario debatirlo, en una sociedad que se encuentra construyendo escenarios para la paz, y que requiere comprender la paz no como un “regalo del cielo”, no como la dejación de las armas, no como la desmovilización, y sí como un proceso que requiere reflexiones de tipo espiritual, individual y social, siendo este el precedente de una sociedad que empiece a comprender el sin sentido de los valores y principios que dan lugar a la guerra como acto legítimo en todos los ámbitos y las relaciones, una sociedad que se pregunte por la inversión en educación Vs la inversión en armamento y alistamiento de los guerreros, que vincule la paz con justicia social y no con la mera dejación de las armas. Esto es una sociedad que se considera sujeto activo en la construcción de paz.

“Una sociedad que se pregunte por la inversión en educación Vs la inversión en armamento y alistamiento de los guerreros, que vincule la paz con justicia social y no con la mera dejación de las armas”

Es precisamente ésta la labor de la escuela, quien tiene la oportunidad de reunir la “sociedad escolarizada”, y adelantar un ejercicio de enseñar/animar a pensar, a cuestionar y a comprender la historia y realidad actual, en esta ardua y meritoria labor, será necesario develar el cuarto elemento que nos permita comprender uno de los fundamentos centrales de todas las guerras y por tanto del ejercicio de las violencias, tiene que ver con la eliminación de las diferencias.

Como sabemos, desde los procesos de colonización se introduce un orden de pensamiento impuesto que se propone eliminar por la vía de la violencia, la diversidad cultural y espiritual, es la historia del racismo, de las ideas fundantes de superioridad de una sangre sobre otra, de la sociedad de castas que clasificó los señores, los indios y los esclavos en ciudadanos de primera y segunda categoría; los concibió como seres inferiores, incivilizados, dando lugar a un régimen colonial impuesto a través de la extrema violencia, que eliminó todo rastro de disidencia e instaló en América

-
- 3 *sinceras, continuas y exteriorizadas, tiene razones de conciencia que le impiden ejercer la actividad militar. (...) las autoridades militares están llamadas a reconocer y evaluar a la objeción de conciencia como una de las causales jurídicamente vinculantes para la exención del servicio militar obligatorio (...) puesto que la objeción de conciencia es un derecho de índole constitucional y, por esa razón, obligatorio para todas las personas y autoridades. Sentencia T-455/14.*

la idea de inferioridad de sus pueblos, para Anibal Quijano (2000), esta fue la primera experiencia de limpieza étnica en el período moderno, seguida por la imposición de esa peculiar institución llamada “certificado de limpieza de sangre”.

Así es como se van encadenando los elementos que se consideran “pistas reflexivas” para encauzar la educación para la paz y los derechos, la memoria es la vía para comprender por qué las diferencias continúan siendo un elemento que complejiza nuestra convivencia, y la pregunta una herramienta fundamental para reflexionarlo. ¿Acaso la idea de superioridad Vs inferioridad continúa siendo un parámetro para establecer relaciones entre niñas y niños, hombres y mujeres? ¿En el orden social y cultural de la sociedad colonial, a quién se consideró superior? ¿Crees que todavía existen ciudadanía de primera y segunda categoría en función de la capacidad económica y el acceso a los derechos? ¿Acaso todavía tenemos ideas de Europa como la mejor cultura? ¿Crees que los modelos de belleza a imitar o alcanzar siguen siendo un motivo de exclusión y discriminación para quienes no responden a este modelo? ¿Acaso todavía sentimos vergüenza e incluso desprecio por el mestizaje y la existencia indígena y afrodescendiente en nuestro país, en nuestra ciudad? ¿Crees que las personas que habitan los barrios o zonas marginadas en la lógica de la desigualdad económica, son violentos por naturaleza?

Así es como la comprensión de la diferencia se ha construido a partir de bases históricas y de relaciones de poder que la han significado como inferior, en la medida que no se iguala o no alcanza referen-

tes considerados como superiores, fundando un orden simbólico y económico desigual. Por tanto, la proclamación de la “igualdad de derechos” si bien es necesaria, no basta para contrarrestar o responder a los imaginarios y relaciones de discriminación histórica y actual; uno de los postulados reconocidas por Boaventura de Sousa, para referirse a esta reflexión expone que “tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos inferiorizan y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza”.

“La memoria es la vía para comprender por qué las diferencias continúan siendo un elemento que complejiza nuestra convivencia”

Otro de los elementos finales y en relación absoluta con el anterior, que nos permite pensar la educación para la paz y los derechos en la escuela, tiene que ver con el orden patriarcal que opera como un sistema de creencias soportado en la idea biologicista de los sexos, es decir que, el comportamiento cultural, social y sexual de las niñas, niños, adolescentes, mujeres y hombres, está pre-

determinado naturalmente de acuerdo a su edad y su sexo. En esta lógica biologicista y por tanto determinista de los géneros, se ha organizado la sociedad en función de la capacidad reproductiva de las mujeres, otorgándoles “por naturaleza” roles de cuidado, de madre, ternura y sensibilidad relegados al ámbito privado de la familia; al hombre en cambio, se le otorgó el rol en la vida pública, en la política, de proveedor, se le entrena para el ejercicio de la palabra, el poder y la competencia.

“Tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos inferiorizan y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza”

Para Miedzian (1996), los principales valores de este orden simbólico-cultural se basan en la mística masculina, relacionada con la dureza y la represión de la sensibilidad (el miedo, el lloro, etc.), el afán de dominio, la represión de la em-

patía y de las preocupaciones, morales, y la competitividad extrema, que condiciona a los hombres a valorar por encima de todo la victoria y la gloria, y a encerrarse en las dicotomías de nosotros/ellos o ganar/perder. Toda esa mística conduce a la violencia, sea criminal, doméstica o política, porque de ahí se legitima el patrioterismo, el militarismo y la hombría, y muy especialmente, conduce a la aceptación y glorificación de la guerra y la violencia, porque desde la más tierna infancia se enseña a los hombres a demostrar su masculinidad a través, de la violencia a través de frases como “no se deje” “usted salió mariquita” etc.

Con estas pistas reflexivas es necesario ampliar las búsquedas bibliográficas, así como fortalecer el análisis de contexto y de las relaciones que puedan exponer lógicas de subordinación, discriminación y desigualdad en la escuela y en la educación.

Igualdad de Derechos en la Diferencia

Pensar una escuela que eduque para la paz en perspectiva de derechos, requiere preguntarse por los hechos y las transformaciones históricas que dieron lugar a la emergencia del Art. 13 constitucional, como derecho fundamental de la humanidad:

* Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por

razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

- * El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.
- * El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por

“Por tanto, referirnos a la Equidad, implica no sólo garantizar el cumplimiento de los derechos, significa reconocer que existen poblaciones a quienes se les ha vulnerado en mayor medida sus derechos ”

su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

Diversas sentencias (Velásquez: 2008) de la Corte Suprema de Justicia se han manifestado frente a este derecho fundamental, donde comprenden que la igualdad no debe ser interpretada de manera mecánica o matemática, al contrario, estas sentencias indican que la aplicación efectiva de la igualdad en una determinada circunstancia no puede ignorar las exigencias propias de la diversidad de condiciones que afectan y/o caracterizan a cada una y cada uno de los

sujetos. Por tanto el camino de la igualdad significa leer la pluralidad de sujetos y contextos.

Así las cosas, aunque la igualdad esté proclamada en nuestra Constitución Política como derecho fundamental, este derecho debe aplicarse valorando el mundo diverso de necesidades específicas y particulares según sea la

“Los procesos de discriminación se “camuflan” en la vida cotidiana, al punto de naturalizarlos en las relaciones ”

edad, el territorio, la cultura, la raza/etnia, la clase social, el género, la orientación sexual y las capacidades diferenciales, esto es, con Equidad.

Por tanto, referirnos a la Equidad, implica no sólo garantizar el cumplimiento de los derechos, significa reconocer que existen poblaciones a quienes se les ha vulnerado en mayor medida sus derechos y que alguna de estas personas puede representar múltiples formas de discriminación⁴ dadas las restricciones (no elegidas) de tipo social, económico, cultural y político, razón por la cual se encuentran



en mayor riesgo de vulneración. Trabajar con este enfoque, y en los que le anteceden, requiere considerar que los procesos de discriminación se “camuflan” en la vida cotidiana, al punto de naturalizarlos en las relaciones, a través de la forma como tratamos al otro y las otras, ejemplo de esto son las burlas, apodos, exclusiones y en general ridiculizaciones sobre lo que considero fuera de lo “normal”, “feo”, inferior. Siendo esto muestra de cómo estamos negando la otredad y la diferencia.

La Equidad debe remitirnos fundamentalmente a la idea de justicia, entendiéndola como igualdad proporcional. La equidad en Educación, tendría que preguntarse por metodologías flexibles tanto para la básica como para la secundaria, por refuerzos alimenticios, salud, infraestructura, accesibilidad y materiales acondicionados para las necesidades de aprendizaje diferencial, por la remuneración a docentes, número de docentes, profesionales de apoyo y sicosocial que contemplen la proporción de alumnado-profesorado, por estrategias pedagógicas que promuevan la

equidad de género, así como la eliminación de los estereotipos de género, la discriminación étnica y de clase social. (Domínguez: 2014)

Justicia restaurativa, filosofía y práctica de la educación para la paz y los derechos

La Justicia Restaurativa propone al sector educativo replantear miradas punitivas y castigadoras aprendidas desde la Escuela tradicional, propone replantear la concepción y utilización del poder como herramienta para la coacción, la expulsión y/o la sumisión; y al contrario, asumir que el poder está en todos y todas, y por tanto debe ser puesto en función de un bien común, de una idea de humanidad y de humanización desde la educación.

Implica replantear los mandatos históricos que han ubicado el paradigma de la guerra, el enemigo y el castigo como las vías para obtener justicia; implica cuestionar la “ley del thalion” que nos ubicó

“La Justicia Restaurativa propone al sector educativo replantear miradas punitivas y castigadoras aprendidas desde la Escuela tradicional”

-
- 4 *Aquí es necesario considerar el concepto de interseccionalidad que citamos arriba, en la medida que nos permite revisar las múltiples formas de discriminación de las que puede ser víctima una persona, toda vez que reúnen diversas situaciones por las cuales se ha ejercido discriminación históricamente.*

en el paradigma de la venganza, de alcanzar el “honor de los hombres” a través de la muerte y/o sufrimiento del adversario.

Significa recordar que nuestro aprendizaje histórico de la construcción de sociedad, está permeado por historias de guerras, acumulación, leyes y mandatos para tal fin, por ejemplo, el Código de Hammurabi (Babilonia, Siglo XVII a.c) que enseñó la justicia desde el principio de reciprocidad exacta, ordenando a través de la Ley 195, que si un hijo había golpeado al padre, se le cortarían las manos; y a partir de la Ley 197 ordenaba que si se quebraba un hueso de un hombre, se quebraría el hueso del agresor.

Sin duda, este enfoque debe significar una ruptura con “viejos modelos” de sociedad y de las formas como estos modelos se han metido en las maneras de relacionarnos y comprender las diferencias, esfuerzos que ya desde la Escuela Nueva se empezaron a posicionar a través de discursos sobre la Educación para la Paz, en medio de contextos de posguerra que dieron lugar, entre otros instrumentos internacionales, a la Declaración de los Derechos Humanos que orientó como referente común de la humanidad, la dignidad humana.

“Lo que se busca con la Justicia Restaurativa es “restaurar” las relaciones; delicadas fibras sobre las que construimos nuestra humanidad”

Lo que se busca con la Justicia Restaurativa es “restaurar” las relaciones; delicadas fibras sobre las que construimos nuestra humanidad, en relación continua y constante con los y las otras.

Esto ubica a la Escuela en la necesidad de comprender que más allá del castigo está el sujeto en forma-

“La Justicia en la Escuela, propone el análisis de los diversos actores involucrados en las dinámicas de conflicto y violencias”

ción, que más allá de la expulsión, está una vida en proyección, que más allá de exigir buen comportamiento, está la posibilidad de equivocarse, aprender del error y tener la oportunidad de reparar el daño.

Esto sólo es posible en una escuela que comprenda la educación más allá del aprendizaje de contenidos y que se configure como escenario para educar en contravía de paradigmas que validan todas las formas de violencia.



“La Justicia Restaurativa requiere de un esfuerzo pedagógico que haga posible aportar al Posconflicto, es decir, a un contexto social y cultural que deslegitime la guerra y la normalización de las violencias”

La Justicia en la Escuela, propone el análisis de los diversos actores involucrados en las dinámicas de conflicto y violencias, ya no sólo observará lo que sucede entre pares estudiantiles, sino también en las dinámicas relacionales entre docentes y directivos, docentes y estudiantes, familia y escuela, y en general, todas las relaciones que se tejen entre los actores que la habitan.

La Justicia Restaurativa requiere de un esfuerzo pedagógico **que haga posible aportar al Posconflicto**, es decir, a un contexto social y cultural que deslegitime la guerra y la normalización de las violencias, es un esfuerzo pedagógico porque implica aprender juntos y juntas el ejercicio de la reconciliación, la construcción de la verdad, la oportunidad de reparar el daño causado y el compromiso de no repetición; es una práctica que le exige a la escuela pensar y actuar desde lo Justo para niños, niñas y adolescentes que están en proceso de formación.

Con la Justicia Restaurativa, la escuela se propone como un escenario de relaciones propicio para aprender del error y el conflicto, el primero por la capacidad que brinda de restaurar el daño, y el segundo por la oportunidad de transformación que le ofrece a su quehacer pedagógico y humano. Propone a la escuela abandonar el paradigma punitivo para dar lugar a una propuesta educativa institucional más incluyente, NO expulsora.

Las niñas, niños y adolescentes en perspectiva de derechos

“En el año 1945, recién terminada la segunda guerra mundial, diversos países del mundo, entre ellos Colombia, firmaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos”

Teniendo en cuenta las “pistas” para pensar la educación para la paz y los derechos en la educación, es importante ahora considerar que la comprensión, análisis y garantía de los derechos requiere una mirada diferencial, por tanto, aquí abordaremos la perspectiva de derechos como el marco de análisis para conocer la vivencia y vigencia de los derechos por parte de niñas, niños y adolescentes en la escuela y en relación con sus diversos escenarios de socialización.

Empecemos por recordar, de nuevo, que en el año 1945, recién terminada la segunda guerra mundial, diversos países del mundo, entre ellos Colombia, firmaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual constituye un referente ético de la condición humana y nos ubica en la

necesidad de vivir juntos y juntas, con las plenas garantías para una vida digna.

Estos Derechos Humanos tienen unas características⁵ que se exigen en el marco de todas las políticas públicas, planes, programas y proyectos orientados a su cumplimiento, estas características se enmarcan en la intención de garantizar los derechos no sólo como algo nominal sino bajo la perspectiva de la dignificación de la humanidad, esto son:

Universalidad: significa que todos y todas, sin excepción, tenemos iguales derechos.

Exigibilidad: los derechos no son concedidos ni pueden ser quitados o condicionados.

Indivisibilidad: todos y todas tenemos todos los derechos y no pueden separarse porque el ejercicio de cada derecho implica a los demás.

Progresividad: los derechos humanos son garantías básicas que todos y todas debemos alcanzar.

.....

5 *Tomada del Marco conceptual del Sistema Nacional de Bienestar Familiar. El sistema de seguimiento y evaluación de los derechos de la infancia y la adolescencia desde el enfoque de derechos.*



Diversidad: manteniendo el criterio de universalidad, es necesario tener en cuenta las diferencias entre las personas, y especialmente las relacionadas con el género, sexo, edad, raza/etnia, cultura, situación socioeconómica y capacidades personales diferentes.

Teniendo en cuenta estas características, en especial esta última, y reconociendo la necesidad de asumir a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de especial protección dada su edad y nivel de dependencia, en 1989 se aprueba la Convención de los Derechos del Niño (CDN); ante la cual Colombia se vincula o se obliga como Estado nacional, a través de lo dispuesto por el Art. 93 de la Constitución Política de 1991, a garantizar, promover y vigilar los derechos de los niños y las niñas. Esta convención abarca todos los aspectos de la vida de los NNA y aclara que todos los NNA tienen todos los derechos de cualquier ser humano, así como algunos derechos adicionales propios de su ciclo vital y necesidades diferenciales.

Específicamente la CDN reconoce que los niños y niñas son sujetos con derecho al pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones.

De acuerdo a la CDN, estos derechos orientan el pleno ejercicio de su existencia, desarrollo, ciudadanía y protección que constituyen las cuatro áreas de derechos solicitadas a todos los Estados nacionales vinculados en su obligación, estas se exponen a continuación en un cuadro (DNP, MEN, MPS, ICBF: 2007) que pregunta por las acciones de los municipios para responder a cada una de las áreas de derechos según ciclo vital, género, territorio, etnia y cultura.

Con esta matriz, comprendemos que la incorporación de la perspectiva de derechos a partir de ciclos vitales y necesidades diferenciales según género, grupo étnico y territorio, son una tarea que posee el Estado y que debe incorporar en todos sus planes programas y proyectos.

De esta manera, lo que se propone tanto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como la CDN y a la vez con la perspectiva de derechos, es cambiar el paradigma de la infancia y la adolescencia como una categoría de análisis igualitarias y por tanto generalizantes, de igual forma, proponen revisar el lenguaje y las ideas que dan lugar a NNA como “menores” sin capacidad y posibilidad de exigir, opinar y participar desde su autonomía, y en general, pensar críticamente.

“Todos los NNA tienen todos los derechos de cualquier ser humano, así como algunos derechos adicionales propios de su ciclo vital y necesidades diferenciales”

Los NNA se asumen ahora como Sujetos de derecho; ya no se trata sólo de personas con necesidades, que reciben beneficios asistenciales o prestaciones discrecionales, sino de titulares de derechos que tienen el poder jurídico y social de exigir del Estado ciertos comportamientos (Abravomich, 2006).

Sin duda, este cambio de perspectiva requiere, como ya se dijo, cuestionar la relación pedagógica basada en el adulto centrismo, crear propuestas pedagógicas y didácticas interdisciplinarias a fin con las necesidades y capacidades diferenciales; los territorios, el género, la etnia, la orientación sexual y demás situaciones específicas que requieran de atención, análisis y abordaje diferencial. Esto no sólo hará más pertinente cualquier modelo educativo, sino que abonará el camino de relaciones basadas en principios democráticos, dando lugar a un clima escolar que comprenda y se relacione con los y las estudiantes como sujetos de derechos; para lo cual toda la comunidad educativa debe reconocerse como garante de estos derechos en la medida que representan la función del Estado.

Una escuela que ponga estos dos criterios juntos, propiciará un clima escolar para vivir la convivencia y la democracia en el marco de la garantía de los derechos humanos. Veamos cómo tendría que cambiar la perspectiva:

Educación tradicional	Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos
Aprendizajes memorísticos	Aprendizajes Vivenciales
Ambiente de aprendizajes autoritarios	Ambientes de aprendizaje democráticos
Reglas o normas impuestas	Normas construidas de manera participativa
Manejos del conflicto negativo	Manejo del conflicto constructivo y apreciativo
Relaciones Jerárquicas	Relaciones basadas en la dignidad y los DDHH inherentes a todos y todas por su condición de HUMANIDAD
Programa de Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos – EDUDERECHOS. Herramientas para pensar. MEN.	

De tal manera, incorporar el enfoque de derechos en la escuela, entre otras cosas, propone resignificar la mirada tradicional sobre la infancia y la adolescencia, modificar las prácticas relacionales que les excluyen de su capacidad de tomar decisiones y elaborar puntos de vista sobre situaciones que experimentan, replantear y cuestionar políticas públicas “estado céntricas” o sin contar con su participación.

Principios para garantizar y proteger los derechos de NNA

Estipulada la obligación del Estado en el cumplimiento de acuerdos, convenciones y tratados internacionales relacionados con la garantía plena de los DDHH y los derechos

de NNA, el Estado colombiano expide la Ley 1098 de 2006 como el marco legislativo que da cuenta de las demandas internacionales y las exigencias constitucionales de la nación para abordar al NNA como un Sujeto de Derechos. Esta Ley se enmarca en principios que debemos conocer, divulgar e incorporar en los planes, programas y proyectos de los E.E que apropian la perspectiva de derechos de NNA, aquí mencionamos cuatro:

Protección integral (Art.7) se entiende por protección integral el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y el cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio de interés superior.

Interés Superior⁶ de NNA (Art. 8) Se entiende por interés superior del NNA el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes.

La Prevalencia de los Derechos de NNA [Art 9] implica que en toda medida administrativa que deba adoptarse en relación con los NNA, prevalecerán los derechos de estos, en especial si existe conflicto entre sus derechos fundamentales con los de cualquier otra persona. En este caso se aplicará la norma más favorable al interés superior de NNA.

Corresponsabilidad (Art. 10): en el mundo de interrelaciones en que se mueven los NNA es responsabilidad de familia, sociedad y Estado su protección y desarrollo, es

obligación del Estado y sus instituciones garantizarlos. Se comprende como la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de NNA.

De igual forma, la Ley 1098 de 2006 le otorga responsabilidades específicas al sector educativo en sus Art. 42, 43, 44 y 45, donde se establece la prohibición de actitudes, lenguaje y acciones que restringen la dignidad humana de NNA por parte de cualquier integrante de la comunidad educativa, vale decir que el incumplimiento de estos Artículos se interpreta como actos que vulneran sus derechos, pero más allá de la existencia de marcos jurídicos cuyo cumplimiento se hace obligatorio, nuestra tarea debe ser más compleja aún para comprender la garantía de los DDHH como la vigencia de nuestra humanidad.

Es importante también comprender de qué nos habla la Ley 1098 cuando exige al Estado la garantía, prevención y restablecimiento de los derechos de NNA:

-
- 6 *El principio del interés superior de niños, niñas y adolescentes está respaldado también por la jurisprudencia de la Corte Constitucional (Sentencias 11262-06, 5813-07, 12792-10, 11439-11, 12458-11, 10986-12, 10986-12, y T-260/12) y por el derecho internacional de los derechos del niño (particularmente la Declaración Universal sobre los Derechos del Niño, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos) Tomado de la Guía 49 del Ministerio de Educación Nacional. Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación Nacional*

Garantía: consiste en asegurar las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, otorgando las condiciones básicas en cobertura, acceso, calidad y eficiencia teniendo en cuenta las características de NNA y asumiendo como referente la equidad.

Prevención: se refiere a las acciones encaminadas a prevenir todos los riesgos posibles para el ejercicio libre y autónomo de sus derechos, incluye el conjunto de acciones para detectar de forma temprana.

Restablecimiento: Significa propiciar un contexto de equidad y respeto para que NNA logren un desarrollo pleno de sus potencialidades. Propone otorgar un status al NNA como sujeto de derecho e involucrar al Estado a través de sus autoridades públicas en su restablecimiento, con el ánimo de restaurar su dignidad y capacidad para ejercer plenamente sus derechos.

¿Cuáles son los Derechos de NNA?⁷

- * A ser protegidos y cuidados
- * A tener un nombre y una nacionalidad

- * A tener derechos sin ser discriminados por razones de sexo, género, orientación sexual, clase social, territorio, etnia, cultura, capacidades cognitivas y/o motoras diferenciales.
- * A la protección contra todo tipo de discriminación y a la educación en la comprensión y respeto frente a las diferencias.
- * A disfrutar de alimentos, vivienda y salud dignificantes
- * A recibir atención y cuidados diferenciados si poseen capacidades diferentes de tipo cognitivo, físico y/o social.
- * A recibir Amor, cuidado y protección por parte de su padre y madre, y grupo familiar.
- * A la educación y el juego
- * Al buen trato
- * A ser los primeros en recibir ayuda en caso de desastre natural o conflicto armado interno.
- * A ser protegido contra el abandono, el maltrato y la explotación sexual y comercial.
- * A crecer en medio de la comprensión, solidaridad y justicia entre las personas y los pueblos.

⁷ Selección de los principales Artículos de la CDN y la Constitución Política de 1991.



“Tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos inferiorizan y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza”

Boaventura de Sousa Santos

Educación para la paz en perspectiva de género

- La perspectiva de género es una herramienta de análisis que nos permite identificar las diferencias que el modelo cultural ha establecido entre niños y niñas, hombres y mujeres para definir y generar acciones tendientes a promover situaciones de equidad (Lamas, 1998). Le permite a la escuela analizar las situaciones de tipo social y cultural diferentes tanto de las niñas, los niños, las y los adolescentes, darse cuenta de los niveles de subordinación, desigualdad y vulneración disímil entre los géneros; cuáles son los riesgos diferenciales por ser niño, niña o adolescente, y cómo estos riesgos restringen el goce pleno del derecho a la educación de manera diferencial.

Ejemplo de esto es la historia de niñas que no pueden terminar sus estudios por embarazos en la adolescencia, por quedarse al cuidado de sus hermanitos, por ser víctima de violencia sexual, por ser expulsada de su casa a temprana edad, por restringir sus libertades en la medida que es sobre ellas que queda la responsabilidad del cuidado, etc. Esta construcción y exigencia social sobre el género femenino, y otras, son las que deben revisarse particular y diferencialmente en la

escuela, pues la expresión de la vulneración de derechos de niños y niñas cambia de acuerdo a su género, raza/etnia, contexto territorial, edad, clase social, situación de discapacidad; elementos que analiza la perspectiva de género para dar cuenta del derecho a la educación con equidad.

La perspectiva de género nos permite comprender el gé-

“Las características consideradas como “propias” de lo masculino y lo femenino, son aprendidas en la cultura, ordenadas social y políticamente ”

nero como una categoría de análisis que se pregunta por elementos históricos, religiosos, políticos y culturales que han justificado las desigualdades entre hombres y mujeres. De igual forma, permite comprender que el género es una construcción cultural, es decir, no natural, por tanto enseña que no nacemos con actitudes o comportamientos masculinos o femeninos; pues estos se transmiten a través del proceso de crianza y socialización con las instituciones de la sociedad, es decir, se construyen culturalmente.

La construcción de los géneros, está preestablecida antes de nacer, es decir que ya se encuentra normalizada o reglada según sea su condición biológica al nacer (macho o hembra); de igual manera, se fundamenta en un orden moral -histórico- previamente construido que ordena la organización de la sociedad a través de grupos familiares conformados por hombre y mujer como condición de la reproducción.

Es así como esta perspectiva enseña que las características consideradas como “propias” de lo masculino y lo femenino, son aprendidas en la cultura, ordenadas social y políticamente, así como normadas moral y legalmente con el fin de actuar como mecanismos de regulación de los cuerpos, el comportamiento social y sexual.

Con este perspectiva también es posible analizar la organización y el estatus adjudicado en nuestra cultura tanto a lo masculino como a lo femenino, los roles otorgados y los estereotipos aprendidos. Nos permite comprender que las ideas sobre lo masculino y lo femenino se construyen en contraposición, por ejemplo, un hombre construye su identidad masculina cuando se reconoce pensando y actuando completamente diferente al comportamiento esperado por las mujeres.

Al construirse como diferentes y basarse en la idea binaria de lo superior y lo inferior, en nuestra sociedad aprendimos a valorar de manera diferente los comportamientos de género, otorgándose mayor valor a lo masculino por vincularlo con la fuerza, el ámbito

de la producción económica, pública y política; la autoridad, el proveedor, el “macho alfa”, fuerte, dominante, líder, valiente para hacer la guerra etc. Y a las mujeres con todo lo contrario: cuidadora, amorosa, reproductora, madre, esposa, cuidadora de la moral, débil, objeto de deseo, poco inteligente etc.

Estos comportamientos socialmente ordenados y normados se expresan a través de roles de género, que son exigidos socialmente en la medida que representan el modelo dominante de masculinidad y femineidad establecido por la cultura.

En este sentido, la perspectiva de género también nos brinda elementos para cuestionar la imposición de una sola forma de vivir y experimentar la sexualidad, soportada en el modelo único de la heterosexualidad que se constituye en norma de relación entre los sexos (hetero-normatividad), e impone

“La perspectiva de género también nos brinda elementos para cuestionar la imposición de una sola forma de vivir y experimentar la sexualidad”

una sola forma de concebir y experimentar la sexualidad vinculada al miedo, al riesgo (especialmente para las niñas y adolescentes y niños con orientación sexual no heterosexual) y a la reproducción, que se concreta a través de la constitución de la familia conformada por un hombre y una mujer.

“La perspectiva de género permite hacer visibles desigualdades e inequidades en el contexto de las relaciones sociales de poder, de dominación y exclusión, establecidas entre niños y niñas, hombres y mujeres ”

Así las cosas, la perspectiva de género permite hacer “visibles desigualdades e inequidades en el contexto de las relaciones sociales de poder, de dominación y exclusión, establecidas entre niños y niñas, hombres y mujeres. También tiene en cuenta las experiencias, realidades, luchas y necesidades de las personas que se ubican fuera de los marcos normativos en los que se organizan socialmente las identidades de género y las sexualidades. Por tanto, visibiliza a gays, lesbianas, bisexuales y personas trans, quienes experimentan situaciones de desigualdad y discriminación”(Malatesta: 2013).

El análisis realizado desde la perspectiva de género propone reconocer que la división sexual de los roles de género no es natural, y que las violencias contra las niñas, las adolescentes y las mujeres

son violencias basadas en la subvaloración cultural de su género; por tanto son consideradas como violencias basadas en género. También permite analizar que el sexo es con el que nacemos (vagina o pene), por tanto no determina o condiciona la construcción social del género (masculino o femenino), por lo que se puede ser hombre y ser mujer de diferentes maneras, pues la identidad de género, la orientación sexual y las expresiones del género, corresponden a una construcción cultural que pasa por el deseo y los anhelos frente a la existencia.

Enfoque Interseccional de la Perspectiva de Género

Este enfoque ha sido posible a partir de las luchas sociales y análisis académicos sobre el derecho a ser “diferentes en la igualdad”, realizado por el movimiento de mujeres a nivel nacional e internacional, donde especialmente, las mujeres negras han ocupado un lugar central. Estas mujeres ubicaron la discusión sobre la igualdad y más adelante sobre el reconocimiento de las diferencias entre grupos sociales e incluso entre las mismas mujeres. Inicialmente levantaron su voz de protesta



exigiendo igualdad de condiciones y derechos civiles y políticos, más adelante, por los años 80's, pasarían de la exigencia por la igualdad, a cuestionar la limitación que dicha aspiración le deja a sus demandas institucionales y políticas, toda vez que estas no afectaban el plano de las configuraciones sociales que operan como la base de la desigualdad (Montes: 2008).

Es de esta manera como el enfoque de interseccionalidad se da un lugar en el análisis de las violencias de género; comprendiendo la interseccionalidad como "un sistema complejo de múltiples y simultáneas estructuras de opresión" en el cual la discriminación por razones de sexo, raza/etnicidad, edad, orientación sexual, y otros factores, entre los que se incluye la pobreza, interactúan, generando un contínuum que comprende diversas manifestaciones y escalas de violencia. El principal argumento es que, dado el legado histórico del racismo, sexismo, discriminación de clase y de género en Latinoamérica, el enfoque interseccional constituye uno de los modelos más apropiados para el abordaje de la violencia contra las niñas y las mujeres, así como sus mayores niveles de pobreza.

Apropiar este análisis, permite a la escuela identificar factores de riesgo mucho más apropiados a las realidades particulares de las niñas y las adolescentes, así como identificar quiénes son los sujetos que conviven con múltiples formas de discriminación que los hacen aún más vulnerables que otros frente a situaciones de violencia.

Abordar la perspectiva de género desde el enfoque interseccional, nos exige comprender a su vez las siguientes conceptualizaciones (Montes: 2008):

¿Qué es Discriminación?: es la concreción de las actitudes prejuiciosas, a partir de las cuales se realiza un tratamiento desigual y desfavorecedor dirigido a un sujeto o grupo.

¿Qué es Prejuicio?: constituye una actitud negativa hacia un grupo social o hacia una persona percibida como miembro de ese grupo (...) el prejuicio se compone de tres componentes: cognitivo (creencias), afectivo (emociones) y comportamental (conducta).

Aunque existe cierta correlación entre ellos, estos tres componentes son relativamente independientes y por lo tanto, implican medidas diferentes (Berges: 2011). En el aspecto cognitivo se forjan las creencias que dan lugar a estereotipos.

¿Qué son los Estereotipos?: generalizaciones que se hacen sobre un grupo, y a partir de las cuales se atribuyen rasgos injustificados.

¿Cómo comprender las violencias basadas en género?

La Escuela constituye un escenario que incide directamente en la construcción de la subjetividad, donde configuramos las formas de comprender el mundo y construimos interpretaciones y valoraciones sobre lo masculino y lo femenino, transmitimos los valores y las valoraciones preconcebidas sobre cómo deben ser los niños y las niñas, qué no son y qué no deben ser. Esto es posible a través del lenguaje y los discursos que dejan notar imaginarios, mitos y estereotipos de feminidad y masculinidad.

“La escuela constituye un escenario que reproduce y/o construye discursos sobre el género y la sexualidad”

Por constituir una organización social y política donde se tejen y expresan relaciones de poder y de conflicto que dan cuenta de paradigmas en tensión, directamente vinculados con la intención de mantener y/o transformar la realidad; la escuela constituye un escenario que reproduce y/o construye discursos sobre el género y la sexualidad; de ahí la importancia de adoptar elementos para comprender e identificar las Violencias Basadas en Género (VBG) como aquellas violencias que devienen precisamente de paradigmas rígidos y deterministas que imponen únicas formas de identidad sexual y de género de las niñas, las y los adolescentes.

Para comprender aún más las violencias de género en la escuela, resulta necesario conocer lo siguiente:

¿Qué son los Estereotipos de Género?

Las violencias basadas en género son violencias de tipo sexual, físico, psicológico, económico y simbólico; esta última se expresa a través de estereotipos de género con los que exigimos a los niños comportamientos masculinos, y a las niñas comportamientos femeninos, justificados en un determinismo biológico que se instala incluso antes de nacer y se exige social y culturalmente a través de organizaciones familiares “jefeadas” por un hombre y consolidadas con una mujer a través de la procreación. Por tanto, cuando acompañamos el determinismo biológico con el orden moral instituido, y a partir de este paradigma educamos, estamos ordenando formas únicas de vivir el cuerpo y la sexualidad a partir de lo que se constituye en una norma social y cultural como lo es la heterosexualidad.

A partir de lo dicho, podemos explicar por qué le exigimos a los niños no llorar, no sentir miedo, no jugar con muñecas, no comportarse como “mariquitas” a través de expresiones de ternura y de cuidado, y les motivamos juegos donde se sienten héroes de guerra; también esperamos que las niñas sean lloronas, les propiciamos juguetes tales como escobas, ollas y demás, les exigimos que no jueguen con carros y balones, que aprendan a cuidarse de

la calle (de los hombres), y lo más importante, que preparen su cuerpo desde la infancia en función del agrado de su contrario el masculino, no precisamente para sí mismas, sino para ser “objeto de deseo”, de ahí que las niñas construyan imaginarios sobre su valor propio si saben guardar su virginidad (por lo cual son valoradas socialmente) y su belleza para otros.

Una sociedad estereotipada de tal manera, constituye una sociedad de riesgo permanente para las niñas y las adolescentes, en la medida que fomenta masculinidades para el ejercicio de la guerra y la violencia, actitud que enmarcada en los principios capitalistas de la competencia, deja listo el terreno para el ejercicio de masculinidades agresoras entre sí y sobre quien consideran inferior.

Es necesario cuestionar este modelo hegemónico de masculinidad en nuestra sociedad, toda vez que genera crisis emocionales en niños y hombres que no se sienten cómodos con los roles predefinidos a su sexo. Un caso para ejemplarizar lo que venimos diciendo, es lo sucedido con Sergio Urrego, un estudiante de secundaria bogotano que

decidió suicidarse porque no soportó la presión de la rectora del colegio, quien pretendía exigirle comportamientos de “hombre” y prohibirle que manifestara públicamente su orientación sexual diversa o no normativa.

Así es como los roles predeterminados antes del nacimiento, se construyen social y culturalmente como normas irrefutables, siendo la escuela una de las instituciones que contribuye a su reproducción, “normas de la moral” que hoy debemos considerar en contravía de los Derechos Humanos de NNA, del libre desarrollo de la personalidad y de los avances que en materia de legislación (con la emergencia y consolidación de luchas feministas y del movimiento social LGBT) han contribuido a ampliar el concepto de ciudadanía y de los derechos humanos.

Es preciso entonces comprender y cuestionar las Violencias Basadas en Género y los estereotipos de género desde el Proyecto Educativo Institucional y los planes de estudio; así como acompañarse con materiales didácticos propicios para esta labor. Este ejercicio debe permitirle a la escuela, no reproducir y mucho menos exigir como norma institucional, comportamientos estereotipados, que como ya se ha explicado, van en contravía de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los NNA.

¿Qué son los Dispositivos Pedagógicos de Género?

Como se ha dicho, la escuela no solo realiza un ejercicio consciente de educar a través de contenidos y métodos, sino fundamentalmente, de formar u orientar la manera como se piensa, se actúa y se posiciona frente a la realidad, es a partir de este proceso de educar la subjetividad, como los y las estudiantes llegan a pensarse a sí mismos y sí mismas, a valorar las diferencias, la sexualidad, la feminidad y la masculinidad. A partir de esta reflexión, la Universidad Central de Bogotá orientó una investigación en el año 2004 en diversos E.E del Distrito Capital, que centró su propósito en conocer el tipo de feminidades y masculinidades que se coadyuvan a formar en contextos educativos, los resultados de esta investigación dieron lugar a la categoría Dispositivos Pedagógicos de Género para significar “cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” (García, 2004: 15)

A continuación presentamos los enfoques como la manera de hacer énfasis en algunas situaciones que requieren ser observadas y abordadas de manera diferencial, estos enfoques devienen de las perspectivas aquí planteadas, van en la vía de la educación para la paz y la garantía de los derechos humanos en la escuela.

Enfoque sobre Diversidad Sexual e Identidad de Género:

Ya hemos visto que no hay una sola forma de vivir la sexualidad y el Género, que hay diferentes o diversas formas de vivir las sexualidades y los géneros, así pues, rechazar la presión del modelo social hegemónico (patriarcado) encarnada en el mundo heterosexual implica otra mirada, una mirada más consciente de la realidad, del vivir y del sentir de quienes nos rodean, una conciencia de la diversidad (Malatesta, 2010).

El concepto de diversidad se diferencia de sus sinónimos en que en él se hace explícita la pluralidad de la diferencia, “se trata de superar el asunto de la unidad del objeto” (Dora Munevar, 2005) y ofrece la posibilidad de reconocer a la diferente o al diferente y convivir con ella o con él sin que ninguna de las dos personas pierda sus características.

De tal manera, la escuela constituye un escenario con un alto compromiso en la transformación de paradigmas que han encasillado, excluido y discriminado la diversidad de género y orientación sexual; así como otras formas de discriminación soportadas en la idea de lo normal y lo anormal, lo inferior y lo superior. Esta transformación es posible a través de la comprensión de las violencias basadas en género, y de la escuela como organización social y política que puede actuar tanto como reproductora del orden moral; como transformadora del mismo a través de la enseñanza y práctica de los derechos humanos y el pensamiento crítico.

Con la emergencia de nuevas exigibilidades para vivir y pensar la ciudadanía, ya no exclusivamente, desde los mecanismos de participación democrática, sino fundamentalmente con la emergencia de nuevos discursos y exigibilidades de tipo social, político y cultural, la educación y las escuelas deben posicionar, dar lugar a estas reclamaciones en las agendas escolares, y no convertirlas en ideas de “inframundo” que separan la escuela de la realidad (de su contexto social, político y cultural) observada con temor y aislamiento, en la medida que confronta formas únicas de pensar y cuestiona el orden moral de algunos maestros y maestras, así como de las familias y las instituciones de la sociedad.

Si no tomamos la opción de “leer” las otras formas de “ver” el mundo desde los diversos lentes, la escuela se adentrará en discursos que legitiman la exclusión de estudiantes (que en muchas ocasiones, la escuela constituye su único recurso alimenticio, de grupo social, de afecto y alegría), bajo preceptos que les señalan como “causa perdida” o como algo que ya definitivamente “no tiene arreglo”, y a su vez pone en riesgo la seguridad de la comunidad “una manzana podrida daña a las demás”.

Enfoque Étnico – racializado

Si bien es necesario fortalecer la inclusión de elementos etnoeducadores en los currículos, vale la pena considerar que no basta exclusivamente con el conocimiento de las culturas, sino también con el análisis histórico y actual, que permita comprender las creencias que existen sobre la etnicidad, sus valoraciones, aportes a la cultura y los procesos de discriminación que por motivos étnicos han enfrentado poblaciones como la afrodescendiente e indígena, así como las situaciones, producto de la discriminación, que les dejan más vulnerables y con menos posibilidades de un pleno desarrollo humano.

El enfoque étnico-racializado tiene que ver con el análisis de las relaciones sociales y sus lógicas históricas de subordinación, dominación y poder sobre grandes grupos poblacionales a razón de sus características étnicas bajo una supuesta superioridad de la “raza blanca”. Estos grupos

humanos han sido racializados para justificar dichas lógicas.

“El enfoque diferencial étnico destaca las necesidades diferenciales de atención y de protección que deben tener en cuenta las políticas públicas y que deben reflejarse en su implementación. En particular hace una lectura de las realidades específicas de las poblaciones e individuos de estos grupos con el fin de hacer visible sus particularidades que se expresan en su cosmovisión, cultura, origen, raza e identidad étnica, para atenderlas y a la vez transformar las situaciones de inequidad, discriminación y vulneración de los derechos, en particular de sus derechos culturales”⁸

Conceptos Asociados a este enfoque: (Lozano: 2011)

Raza: Este término ha sido utilizado durante mucho tiempo por los etnólogos del período colonial y explotado por los colonizadores. «raza» es una construcción y práctica social, así como un ideario que se ha desarrollado a través del poder del discurso. Dicha categoría, más que una realidad biológica, es una construcción intelectual y social que conlleva una variedad de contenidos significativos a lo largo de la historia. Sin embargo, el concepto de «raza» ha conservado su funcionalidad: diferenciar, segregar, tergiversar

8 *Lineamientos Distritales para la aplicación de enfoque diferencial. Alcal-día Mayor de Bogotá. 2013.*

la otredad y, de esta manera, «racializar» (racialization) por medio del determinismo biológico las relaciones sociales, (Max S. Hering Torres).

Etnia: En griego «ethnos», es decir pueblo, nación. Una colectividad que se define (...) por la existencia de una o varias características comunes, como la lengua, la religión, el origen tribal, la nacionalidad o la raza y el hecho de que sus miembros comparten el mismo sentido de identidad.» (Stavenhagen, 1991; Breton, 1992). El concepto «etnia» ha tenido sus variaciones en función de la expansión colonial. El término «ethnie» empezó a usarse en francés en el siglo XIX; el de «nación» equivalía al concepto de tribu en los siglos XVI y XVII. La utilización de estas palabras, en una época en que Europa estaba dominada por el fenómeno colonial, iba a influir necesariamente en su utilización y a darle una connotación histórica. (Keita-Bocoum)

Racismo: Es la exclusión de otros seres humanos en virtud del color de su piel o su origen étnico. Se basa en una supuesta jerarquización racial genética. No existe ninguna prueba científica de dicha jerarquía. Debemos ubicar el origen de las diferencias en factores culturales.

Discriminación Múltiple: Es la combinación de discriminaciones que tiene como resultado una mayor vulnerabilidad de las mujeres afrodescendientes. Se efectúa por razones de sexo, discapacidad física y estado de salud, orientación sexual, edad.

Enfoque de Capacidades diferenciales:

Todas las personas con discapacidad tienen derecho a la protección contra la discriminación y a disfrutar plenamente de los derechos humanos en condiciones de igualdad, conforme a lo establecido, entre otras, en las disposiciones del Art. 13 y 68 de la Constitución Política, el Artículo 46 de la Ley 115 de 1994, el Art. 44 de la Ley 1098 de 2006 y el Decreto 2082 de 1996.

De acuerdo a esta normatividad, para el Sistema Educativo constituye una obligación velar por el cumplimiento del derecho a la igualdad, no discriminación y buen trato de las personas con Capacidades diferenciales y Necesidades Educativas Especiales -NEE-

De acuerdo a la Guía 6 del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, todos los EE deben generar condiciones de accesibilidad concebida por esta Guía como un derecho ciudadano por el cual toda persona sin importar su edad y sus condiciones personales y sociales puede disfrutar plenamente de todos los servicios que presta y ofrece la comunidad y las instituciones. Una de las formas de accesibilidad que hace alusión dicha guía tiene que ver con la “accesibilidad arquitectónica”, referida a la posibilidad de acceder a los espacios físicos y utilización de ellos por parte de la comunidad educativa en general y en particular por los estudiantes con NEE. Para ello los EE de-

ben adecuar los espacios, tanto exteriores como interiores; hacer modificaciones en las zonas de recreo, deporte, baños, tanques de agua; laboratorios, talleres, aula múltiple y escaleras, entre otros.

“Una educación de calidad pasa por concebir al estudiante como el protagonista del acto educativo”

De igual manera, es necesario que los E.E realicen reflexiones sobre la relación que encuentran entre la educación en valores como la igualdad y el respeto a la diferencia, con la concreción de derechos y el respeto que todos y todas debemos tener frente a las necesidades educativas individuales y especiales en una sociedad incluyente. Esto es importante reflexionarlo desde la misma construcción del Proyecto Educativo Institucional y en los esfuerzos cotidianos por generar currículos flexibles que se nieguen rotundamente a la discriminación, la rotulación, la negación y el rechazo como actitudes irrespetuosas de la diversidad. Este ejercicio reflexivo debe tener bajo principio que una educación de calidad pasa por concebir al estudiante como el protagonista del acto educativo y participe del mismo, por formar a maestros y maestras para el respeto a la igualdad y el reconocimiento de la diferencia y, entre otras cosas, por una escuela que permita vivir e interactuar en igualdad de condiciones.

El Decreto 2082 de 1996 le exige a los E.E que en el PEI se especifiquen las adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente y, en general de accesibilidad

que sean necesarias para la formación integral, de niños, niñas y adolescentes con capacidades diferencias y talentos excepcionales.

47

Enfoque de Diversidad religiosa:

Teniendo en cuenta que desde la edad moderna la escuela se ha propuesto el deslinde con la función de adoctrinar a través de dogmas o pensamientos únicos que hagan de la educación un instrumento de poderes y creencias religiosas; y se asume el reto de pensar una escuela en función de los principios de libertad, democracia y ciudadanía, como elementos fundantes del Estado Moderno-Laico; la escuela se propone como un escenario para pensar y sentir la espiritualidad de manera libre y diversa, para elevar niveles de pensamiento crítico que le permitan al ser humano creer fundamentalmente en su capacidad y potencialidad como elementos centrales que se ponen en juego en la transformación de la sociedad.

Sin embargo, la escuela hoy continúa realizando diversos esfuerzos por hacer de la educación un instrumento para transmitir la moral y la religiosidad de maestros y maestras, imponiendo la educación religiosa como la única forma de mejorar



el comportamiento hostil o “desviado”, más que como un aporte a pensar la justicia y la hermandad. Y a pesar de que la Constitución Política nos ha planteado la necesidad de una “cátedra” de la constitución y ahora una Cátedra de la Paz, la escuela sigue ponderando la “cátedra” de religión, pensada exclusivamente desde una sola manera de pensar la religiosidad, dejando de lado o en el olvido, que la vivencia de las religiones en el mundo es diversa, que está soportado en contextos históricos y culturales, y que precisamente hablar de esta diversidad, podría ser el comienzo de construir habilidades para aprender a vivir juntos en las diferencias.

Pensar la religión y no las religiones, instala a la escuela como el instrumento para dogmatizar en un solo credo, restringe la democratización y la libertad de pensamiento, edificando la moralidad a partir del miedo y la culpa, antes que sobre la responsabilidad. Aquí, es importante recordar que el Art. 19 de la Constitución Política establece como derecho fundamental la libertad de credo, lo cual implica que toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva, sin embargo, esto no puede ir en contra de la educación para el libre pensamiento y libre conciencia, planteadas también como derecho fundamental en el Art. 18 de la Carta Constitucional.

Quien hace de la educación un instrumento para valorar el mundo desde una sola forma de pensar la religiosidad y la espiritualidad, no hay duda de que conoce muy bien los alcances de la educación en la construcción de la subjetividad, es decir, en la forma de pensar.

Enfoque Territorial:

Está orientado al reconocimiento de la coexistencia de diversidades culturales en las sociedades actuales, las cuales deben convivir con una base de respeto hacia sus diferentes cosmovisiones, derechos humanos y derecho como pueblos.

Entendemos Territorio como un concepto que va más allá que una simple delimitación geográfica. El territorio es una construcción social que hace referencia a las apropiaciones y significaciones que hacen las personas del espacio que habitan. En esa línea de ideas el territorio emerge de procesos sociales, económicos, políticos y culturales donde se presentan tensiones entre actores sociales, la institucionalidad, y las necesidades y recursos presentes en el mismo. En esa medida será distinto pensar el área urbana de Cali, al área rural. Así mismo, dentro de estas zonas encontraremos diferencias en la forma en que se relacionan con el espacio. Este incide en las dinámicas cotidianas de los NNA y las comunidades en donde conviven, las dinámicas familiares en las que se inscriben, los factores protectores de sus derechos, pero también los factores de riesgo que le rodean. Ahí radica la importancia del enfoque territorial, ya que lleva a preguntarnos por las acciones que deben ser desplegadas para las garantías de los NNA de acuerdo a su contexto específico.

Transversalización de las perspectivas y los enfoques

- La transversalidad es un ejercicio pedagógico que propone asumir al ser humano como ser integral no compartimentado o separado, como un ser que reúne y responde a múltiples dimensiones de tipo biológico, psíquico, cultural, social, político y espiritual, la consideramos como una apuesta pedagógica que se resiste a la educación como producto de mercado y se esmera conscientemente en otorgarle a la humanidad el centro de sus búsquedas y propósitos.

“La transversalidad es un ejercicio pedagógico que propone asumir al ser humano como ser integral no compartimentado o separado, como un ser que reúne y responde a múltiples dimensiones de tipo biológico, psíquico, cultural, social, político y espiritual”

Es de carácter técnico en la medida que reconocemos la importancia de la planeación estratégica y el desarrollo de encuentros programáticos para dar cuenta de ella; y es pedagógica porque se pre-

gunta por el ser que aprende, porque se permite crear formas de comprender la realidad de manera integral e integradora. Porque es capaz de encontrar en la matemática un contexto histórico, y en la cultura las diversas formas del lenguaje.

Esta concepción de transversalidad se fundamenta en el paradigma de la complejidad, teorizada por Edgar Morin (2011), como un micro sistema que dialoga con otros sistemas y donde confluyen múltiples partes que a su vez son la expresión del todo. Esta perspectiva nos plantea la transversalidad como una relación de saberes, experiencias y sentidos interdisciplinarios que requiere no sólo de espacio y tiempo para lograrla, sino también, del cuestionamiento de pensamientos únicos y únicas verdades.

De acuerdo a Manuela Mesa Peinado (2001) la complejidad de los conflictos actuales requiere de un análisis multicausal (factor histórico, geopolítico) y de la utilización de enfoques multidisciplinares y de herramientas pedagógicas que faciliten su comprensión. Esto requiere reinterpretar y reformular los contenidos curriculares, estableciendo relaciones entre el desarrollo, los derechos humanos, el medio ambiente y la distribución de la riqueza en



“Es capaz de encontrar en la matemática un contexto histórico, y en la cultura las diversas formas del lenguaje.”

el planeta Con este aporte, la transversalidad nos vincula directamente con el contexto social, político, económico y cultural, permitiendo el análisis de los problemas sociales y por tanto educativos que posibilitan o restringen la pertinencia e integralidad.

Las perspectivas y enfoques propuestos en este documento, requieren necesariamente generar debates y deliberaciones de todas las personas que integran la comunidad educativa, con el apoyo de este material y otros que permitan ampliar la comprensión y motivar el debate, el equipo pedagógico organiza y prioriza los temas transversales que darán cuenta de los objetivos transversales desarrollados a través de los contenidos curriculares, estrategias y/o proyectos pedagógicos, que respondan a la compleja realidad y problemas sociales.

Currículo Oculto y Evidente:

El currículo evidente hace referencia al documento escrito, que, por lo común, provee a docentes y a directivos del marco teórico orientador de un determinado proyecto educativo, de sus objetivos, de sus contenidos, y, a veces, de sus estrategias educativas. El currículo Oculto, en cambio, está constituido por todos los mensajes que se transmiten y se aprenden en la escuela sin que medie una pretensión explícita o intencional, y de cuya transmisión pueden ser conscientes o no los docentes y el alumnado. (Flores: 2005).

Reconocer la existencia de un currículo oculto, tiene la intención de revisar la vivencia de los derechos humanos en la escuela también en esta dimensión de lo que parece oculto, pero que realmente no lo es, en la medida que constituye la propuesta relacional cotidiana y constante que construye el ambiente escolar. Por tanto, la planeación de la transversalidad debe contemplar la afectación del clima o ambiente escolar, debe ser una pregunta y un elemento del cual se converse, se debata, se evalúe y generen estrategias de mejoramiento.

Para Abraham Magendzo (1999) los derechos humanos en su calidad transversal tiene presencia tanto en el currículum manifiesto como oculto, esta doble presencia es fundamental, ya que comprende que los derechos humanos son más que un contenido de materia para convertirse en una cultura que impregna la totalidad del currículum.



Conceptos fundantes de la convivencia y los derechos humanos en la escuela

Sobre los sujetos⁹:

¿De qué manera representamos a los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes?

- Teniendo en cuenta que la construcción social de la realidad ha implicado construir categorías sociales que dan cuenta de la manera como representamos a los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes; aquí nos proponemos reflexionar sobre algunos elementos que constituyen el paradigma de representación con el que se han abordado estas categorías de tipo social. Vale decir que a propósito de lo señalado en los enfoques, estas categorías también deben ser interpretadas a partir de las diferencias de género, clase, raza/etnia y cultura, toda vez que nos marcan evidentes diferencias sobre su realidad particular; que entre otras cosas, nos exige un cambio de lenguaje, para nombrar (sólo lo que se nombra existe) a las niñas como seres distin-

tamente representados y valorados de los niños, por tanto con vulnerabilidades disímiles en relación a su identidad de género.

¿Qué es la Niñez?

Algunas de las definiciones sobre niñez apuntan a ubicar al niño y la niña como lo que no son; es decir un no - adulto o como el primer momento en las etapas del desarrollo humano que luego alcanzaría la edad adulta; en una u otra acepción la niñez se ubicaría siempre como en déficit, en función de una adultez privilegiada. Parece que más bien el pequeño y la pequeña humana estuviese de paso por la niñez y solo al llegar a la edad adulta se estabilizaría, logrando alcanzar su ideal o meta, en su deber ser.

Lo anterior trae consigo consecuencias verificables en las acciones que se emprenden con niños y niñas; por ejemplo, a los y las profesionales de la niñez -psico-

9 Este apartado, Sobre los sujetos, fue construido con los aportes de SIMA, una institución de alto reconocimiento en el trabajo por la Salud Mental de niños, niñas y adolescentes en Santiago de Cali, quien desde un énfasis sicosocial, realiza intervención y acompañamiento en los establecimientos educativos como operador del ICBF. El Sicólogo Manuel Muñoz nos aportó la perspectiva con la que abordan sus intervenciones.

logía, pedagogía, rehabilitación, etc.- se le impone estar atento de cómo va el niño o la niña en su camino hacia la meta, por tanto la niñez es algo que hay que sobrepasar, **quemar, dejar atrás**; no se piensa en el niño y la niña sino en su después, en cómo debe llegar a ser.

Existe un imaginario que ha rodeado la concepción de la niñez: la **presunción de inocencia**, el mito del paraíso perdido, tomado de la tradición Judeocristiana; nos ha hecho pensar en su no uso de razón y por supuesto en su falta de comprensión; lo que autoriza entonces a los profesionales de la niñez a actuar en relación con los niños y las niñas, como “objetos” carente de todo deseo y por supuesto, a pensarles por vía de la culpa, es decir como alguien que por efecto de la intervención del adulto pierde su inocencia.

Articulado a lo anterior estaría el ideal **naturalista**, en el cual la niñez es mirada como parte de un proceso natural de desarrollo, este modo de ver al niño y la niña, conlleva a pensar y a actuar bajo un imperativo categórico: no coaccionar, no frustrar, pues ello impediría su normal evolución o le causaría un **trauma** o una **detención en su desarrollo** o una **baja autoestima**, etc.

Se trata entonces de **desnaturalizar el concepto de niñez**, es una invención, no es una esencia, da cuenta –como toda

categoría social-, **de cómo la sociedad percibe a sus actores sociales en un momento particular**.

La niñez entonces es una idea, un concepto que poseen los otros sobre los niños y las niñas; lo que trae aparejado unas consecuencias en los modos de pensarlo y su resultado en las intervenciones pedagógicas, clínicas, de rehabilitación que se proponen con él; Zuleta decía al respecto “Nosotros no nos encontramos nunca con los niños, nos encontramos siempre con las ideas de los niños, a través de las cuales los vemos, incluso cuando creemos verlos en vivo”(Zuleta: 1986).

Así las cosas, se trata de ubicar la niña y el niño en su singularidad y no calificarles desprevenidamente desde los discursos que sobre ellos y ellas se establecen, escuchar su ser inscrito en la trama social de la cual hace parte, del cual es dicho y construido, una alternativa de reconocer al niño o niña en su singularidad e historicidad.

¿Por qué la niña es diferente del niño?

El 11 de Octubre la Organización para las Naciones Unidas fue declarado como el día internacional de la Niña, esta proclamación más allá de un simple discurso o un cliché comercial, debe ser el referente para el análisis diferencial que hoy constituye una deuda histórica que tenemos con las niñas en términos de hacer visibles sus vulneraciones

específicas por el hecho de ser niña, es decir por su identidad de género y ciclo vital.

A veces o casi siempre, olvidamos que el lenguaje es la puerta de entrada a nuestras formas de pensar e imaginar, y que es a partir del lenguaje que también se construye y modela la sociedad; en este lenguaje que es la forma de significar, generalmente no existen las niñas, o por lo menos no las nombramos, pues nos acostumbramos y además justificamos que estamos hablando de lo mismo cuando decimos niño a un grupo conformado por más niñas que niños, o en un grupo donde sólo exista una niña, decimos niños para aquello de “generalizar”. Sin embargo, tampoco nos preguntamos por qué al hacer lo contrario (nombrar niñas a todo un grupo donde también participen niños) los niños exigirían ser tomados en cuenta.

Empezar a nombrarlas, es empezar a reconocerlas como personas que soportan una construcción cultural e histórica diferente a la de los niños, que las hace aún más vulnerables a las violencias, toda vez que la preferencia de los hijos varones en la cultura, el abuso de las niñas y las adolescentes para el servicio doméstico, el incesto, la explotación sexual, una menor cantidad de alimentos, la prostitución infantil, y un menor acceso a la educación, son las diversas formas de discriminación y violencias por ser niña, identificada por las Naciones Unidas en el mundo entero, que

constituyen roles estereotipados sobre su identidad de género, dejándolas en mayor vulnerabilidad a las violencias de tipo sexual, y las confina a un desarrollo humano de menor dignidad.

De ahí que las Naciones Unidas hayan establecido medidas orientadas a impedir y erradicar la venta de niñas, la prostitución infantil en general y la utilización especialmente de las niñas en la pornografía, así como medidas encaminadas a posibilitar que las niñas, incluidas las niñas embarazadas y las madres adolescentes, continúen su educación.

¿Qué es la adolescencia y la juventud?

A partir de cierta visión de la psicología se interpretó la adolescencia como una etapa, relato que permeo diversas esferas de trabajadores de la salud y la pedagogía que “lidiaban” con adolescentes, se da por sentado entonces que existe una etapa en el desarrollo de todo ser humano, justo después de la infancia y antes de la vida adulta denominada adolescencia. Con ello entonces se ubica un momento de paso y de cambio, además en nuestras sociedades occidentales, el cambio era y es sinónimo de crisis, se estableció entonces como sinónimo de adolescencia, la crisis.

Este relato sobre la adolescencia se sustenta porque efectivamente se verifica que en muchas familias habitantes de las urbes, presentan serias dificultades para colocar en orden a los y las adolescentes y, particularmente a los adolescentes hombres, por sus procesos de socialización y valoración estereotipada de su género masculino, son señalados de ser la causa de múltiples acciones criminales.

Esto que aparece como verdad de la adolescencia en riesgo, debemos comprenderlo más como una consecuencia de una compleja trama de factores económicos, sociales que encarnan en la adolescencia y en su impetuosa búsqueda de ser.

Debemos desnaturalizar la adolescencia como estado, puesto que es una invención, una categoría social surgida en un momento de la historia, como la categoría de niñez.

Por factores biológicos en cierto momento el organismo de los niños y niñas se transforman para dar paso a la posibilidad de reproducirse, no quiere decir con ello que esta transformación per se configure la adolescencia, es más bien lo que se denomina la pubertad.

Cada sociedad y su cultura deciden o interpretan estos cambios puberales, los inscriben en una trama de sentido y de prácticas lo que genera consecuencias en la subjetividad y en las prácticas sociales.

En otras palabras, las consecuencias psíquicas o psicológicas de la interpretación que la cultura hace de la pubertad o del tránsito hacia la vida adulta y sus formas de emerger socialmente, es lo que se conoce como adolescencia.

La antropología¹⁰ ha demostrado que no hay una regularidad en la manera de vivir este momento en diversas culturas, es más, en algunas no existe como tal la adolescencia, pues establecen lo que han denominado "rituales de pasaje o de paso", que permiten de manera precisa a través de una trasmisión de saber social y de una evaluación de ser capaz ante los demás, de tornarse adulto, ser como los demás adultos del grupo con todas las responsabilidades, pero también con los derechos, situación que no hace crisis en ellos y puede durar desde unas horas a algunas semanas mientras se supera la prueba.

10 *En investigaciones antropológicas como las de Margareth Mead, muestra cómo en Samoa la transición de la niñez a la adultez se presenta bajo un formato previamente establecido por el colectivo con un complejo ritual de iniciación.*

¿Cómo comprender la Familia hoy?

La familia es una institución social, no una entidad natural. La familia como invención social para su existencia esta imbricada de reglas, leyes sobre las cuales se entretajan relaciones y afectos. Es en la familia, en su seno como socialmente se produce y reproduce la humanidad, es el dispositivo social que lo permite. Lo que caracteriza al humano es el desarrollo de las relaciones sociales.

Usualmente consideramos que la familia está compuesta por el papá, la mamá y los hijos, muchos dan por sentado que esa es la "célula social" -usando una metáfora de la biología- esencial a la configuración social, pero esta familia, es la llamada familia conyugal, es un tipo de familia producto de un largo proceso de transformaciones que la familia ha tenido con el transcurrir del tiempo, las exigencias sociales y económicas.

El empequeñecimiento o contracción de la familia extensa, "aquella en la cual los vínculos familiares eran atados a las tradiciones familiares con sus valores, a los linajes de clase o apellidos, a la tierra, incluyendo las posesiones usualmente del varón: la esposa, los hijos, el ganado y demás bienes" (Lacan J: 1938).

Los deberes en la familia extensa no se reducían al cumplimiento de las obligaciones matrimoniales de los cónyuges exclusivamente, sino a los del grupo familiar extenso; además de la pareja, los abuelos, los tíos de las dos familias tenían su ascendencia y peso sobre las decisiones de la misma.

No existía la autonomía de la pareja conyugal que hoy día reconocemos y caracteriza en términos generales a esta modalidad de familia.

Por la reconfiguración propia de las sociedades, hoy es fácil encontrar diferentes formas de familia, desde la conyugal, pasando por las familias recompuestas, padres o madres solteros, familias compuestas por tíos y abuelos, que cuidan mientras sus padres viven en el exterior, abuelos, tíos, tías, o algún familiar al cuidado de los niños, familias que adoptan niños, familias de parejas del mismo sexo etc. Por tanto pensar en un "modelo de familia" es desconocer las transformaciones sociales, culturales y políticas transcurridas hasta nuestros días.



¿Por qué se transforma la familia extensa, a la conyugal y otras variantes?

Esto no ha sido producto de un movimiento social consciente de mejorar a la familia, obedece a procesos sociales de larga duración atravesados por cambios en los modelos económicos, sociales y por ende de nuevas construcciones subjetivas.

Las familias extensas vinculadas al agro se transforman por efecto de la industrialización y la vida citadina que provoca el ingreso de sus miembros en las fábricas.

La mujer es cooptada por la industria, doblando su función tradicional del cuidado de los hijos a mujer obrera y posteriormente al ingresar a la escuela, se recompone su tradicional lugar de lo materno, dando paso a la emergencia de diversos modos del ser mujer y de ser madre.

La promulgación de los derechos de los niños, coloca una restricción en la autoridad de los padres, el estado puede intervenir si es del caso en su cuidado, entrando así en la esfera de lo que era lo más privado, la familia.

La máxima favorita de abuelos “el que manda manda, aunque mande mal”, deja de tener visos de verdad, “la letra con sangre entra”, pierde su sentido de absoluto pedagógico.

Los movimientos feministas y de género deconstruyen las formas de relación entre hombres y mujeres para evidenciar la hegemonía de un discurso patriarcal y machista sobre la base de las relaciones que se dan en el seno de la pareja y la familia. Se promulgan leyes en contra de la violencia en el medio familiar y contra la violencia basada en género, en otras palabras se reconfigura el campo de la familia, de la pareja y sus relaciones.

Debemos entonces, pasar de la concepción tradicional de familia, en donde los roles estaban estrictamente demarcados junto con valores y tradiciones codificados desde la dominación masculina, a una familia democrática respetuosa de los derechos individuales de cada uno de sus miembros y que además promueve su desarrollo personal y social.

Escuela

- En lo que hemos avanzado en esta Guía, se ha nombrado a la Escuela como organización social y política, cuya perspectiva evoca la pedagogía crítica de Giroux y Freire, entre otros. Desde estos planteamientos la escuela existe como creación humana donde se debaten sentidos sobre el modelo de sociedad, que responde a la pregunta sobre el para qué se educa, para qué modelo de sociedad y cuál es la relación pedagógica que debe establecerse según sea el imaginario que se tenga de las y los estudiantes.

La escuela pensada desde la pedagogía crítica le propone al maestro y la maestra ser un sujeto social y político que ocupa un lugar central en la transformación de la realidad o el mantenimiento de la misma. Por tanto lo concibe como un actor político en el marco de la construcción de sociedad y subjetividades.

Convivencia

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que

ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral.¹¹

Ciudadanía

El ejercicio de la ciudadanía de NNA como lo planteamos en el enfoque de derechos, tiene que ver con su consideración como sujeto pleno de derechos y con las condiciones otorgadas para el ejercicio de los mismos, se vive plenamente la ciudadanía cuando comprendemos que no basta con pertenecer y responder a un orden jurídico, sino cuando acciono y exijo los derechos. Esta es la relación que un sujeto político con pensamiento crítico establecería con el estado, en áreas de transformar realidades injustas e inequitativas.

Es importante aclarar que el ejercicio de la ciudadanía aquí NO se vincula al ejercicio de los DEBERES,



¹¹ Tomado de la Guía 49 sobre la convivencia escolar



60

pues pensar la ciudadanía como el ejercicio de los DEBERES implicaría pensar al sujeto como corresponsable de la garantía de los derechos, alejándose de la concepción de Estado social de derecho como el único obligado a responder por los mismos de acuerdo a nuestra carta constitucional. Esto tendrá que cambiar por RESPONSABILIDAD, pues el deber de garantizar los derechos sólo le compete al Estado. Es decir, los NNA poseen DERECHOS y RESPONSABILIDADES, y tanto para ellos y ellas, así como para las personas adultas, la mayor responsabilidad radica en el conocimiento y respeto profundo por los Derechos Humanos como la vía para dignificar mi humanidad y la de otros y otras.

Clima Escolar

Se puede entender por clima escolar la trama relacional entre los sujetos que la habitan y le otorgan vida y reconocimiento, la percepción que tengan los sujetos sociales sobre estas relaciones en convivencia, es lo que se denomina "clima escolar". Este concepto cobra importancia en la medida que nos permite hacer lectura de la convivencia escolar desde la perspectiva relacional y no del comportamiento de algunos estudiantes.

En el clima escolar por estar lleno de símbolos y significados, devela las formas de interpretación, de proceder, de convivir, de valorar o apreciar la diferencia, al develarse se convierten en "texto" que comunica y da lugar a un "ambiente o clima escolar" que contribuye a educar a través de las relaciones que se establecen y modelan el comportamiento.

El clima escolar reúne un conjunto de factores tales como: la organización, acciones y convivencia dentro del contexto educativo¹², de ahí que devele las relaciones de poder que se juegan en la toma de decisiones e incidencia sobre el proyecto educativo.

12 <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>

De esta manera pueden existir climas escolares que fundan sus relaciones en el autoritarismo y el miedo, el poder absoluto y la verticalidad en la toma de decisiones; así como pueden existir climas escolares propicios para la participación, la construcción colectiva, el debate constructivo etc. No obstante, generalmente ambos coexisten en el mismo clima escolar.

Relación Pedagógica

Los y las docentes poseen ideas previas sobre la relación que anhelan y la que es posible, la que debe ser y la que es finalmente, en estas ideas previas se pone en juego la relación y uso del poder y la autoridad para construir con los y las estudiantes, para otorgarles un lugar como sujetos de derechos y de poder, para disentir y participar o todo lo contrario.

La relación pedagógica se inscribe en la cosmovisión pedagógica que cada docente tiene sobre la pedagogía, la educación y su propia humanidad, establecer relaciones respetuosas de los derechos de los y las estudiantes, pasa entonces por la relación pedagógica, pues sin duda establecer relaciones dialógicas con los y las estudiantes va a constituir la clave del aprendizaje.

Estilo Docente

El estilo docente ha sido comprendido como la manera de enseñar por cada uno de los profesores y profesoras, por tanto no existe un estilo docente único o ideal, sino más bien prácticas que crean ambientes que alientan y fomentan la paz, así como otras que pueden

agravar los conflictos y ampliar la dificultad en las relaciones dentro del aula.

La Ley 1620 propone al docente como un mediador de las relaciones conflictivas entre estudiantes, en la medida que la cercanía con los y las estudiantes le permite detectar y actuar tempranamente ante cualquier emergencia de la conflictividad.

Nombrar los estilos docentes permite preguntarnos por la concepción y uso del poder y la autoridad en el aula, pero también propone ubicarla como uno de los factores que deben ser analizados en los procesos de “desempeño escolar”, “deserción escolar” “inasistencia” “desmotivación” etc. Esto como un elemento más, pues también las condiciones estructurales y de capacidad económica, social y cultural juegan un papel fundamental para este análisis.

En el clima escolar juega un papel central la preocupación por la persona (estudiante), el diálogo, un rol de facilitador del conocimiento, aprendizaje y pensamiento crítico, así como un ambiente de reciprocidad y respeto mutuo.

Conflicto

De acuerdo a planteamientos de Xesus Jares (1999), el conflicto constituye el núcleo principal de la educación para la paz, así como su tramitación no violenta, ante todo, proponemos asumir el conflicto como una oportunidad para encausar las transformaciones de tipo individual y social, que requieren ser revisadas a través de procesos de pensamiento crítico sobre las formas de interpretar, pensar y abordar las relaciones. El conflicto es una oportunidad en la medida que nos permite reflejarnos en la otredad, en la medida que es espejo y contexto relacional.

Sin duda, para la escuela el conflicto debe significar una oportunidad pedagógica, que hace posible el debate y la manifestación de crisis sobre el modelo educativo, las relaciones de poder y en general, las formas de gestionar y soñar la educación.

Disentimos de la comprensión del conflicto como: 1. Aquella situación que hay que ocultar, bajo el precepto de asumir una escuela idílica donde todo fluye en completa armonía sin tensión alguna y 2. De aquella percepción equívoca que pretende hacer ver al otro o la

otra, como la única causa del problema, sin relación casusa-efecto, sin relación multidireccional de implicados y circunstancias. Ejemplo de esto es asumir que el problema de la escuela está afuera, en los y las estudiantes y familia.

En coherencia, asumimos el conflicto escolar como oportunidad pedagógica, en la medida que constituye un escenario propicio para la transformación continua del Sistema Educativo.

“Asumimos el conflicto escolar como oportunidad pedagógica, en la medida que constituye un escenario propicio para la transformación continua del Sistema Educativo”

Retos y posibilidades de la educación para la paz y los derechos.

● Teniendo en cuenta lo complejo que resulta construir un mundo donde la paz y sus principios valóricos conexos sean imprescindibles y fundantes del pensamiento, se ha otorgado gran importancia a la educación para la paz como el medio a través del cual sea posible orientar y edificar sociedades en capacidad de comprender y emprender acciones promotoras de paz como asunto de importancia global. En este propósito, la pedagogía como eje central de la tarea educativa ha ocupado un lugar preponderante, ocupándose de desvelar las razones históricas que han dado lugar al comportamiento violento, promoviendo el desaprendizaje de la violencia y la promoción de valores orientados a la consecución de la paz.

De esta labor se han ocupado diversos autores¹³, que han coincidido en pensar la escuela como escenario central para pensar este reto, un reto que debe ubicar la escuela no como la única responsable, en la medida que la tarea educativa requiere pensarse en articulación con todo el andamiaje social compuesto por la familia, los medios de co-

municación, el vecindario, el Estado y sus instituciones, así como demás agentes socializadores, quienes tienen alta responsabilidad e incidencia en dicha labor, es decir, se considerará como un ejercicio de corresponsabilidad.

Uno de los retos fundamentales que tiene la educación para la paz, tiene que ver con introducirnos en el lenguaje de la paz, esto implica comprender el origen de las violencias y su manifestación en sí mismas, como una manera de desnaturalizar su ejercicio en las relaciones humanas y en la cotidianidad.

Es necesario dejar atrás la ideas que asumen la Educación para la Paz como una actuación reducida a creación de estrategias que “resuelvan” o restrinjan la aparición de conflictos en el escenario educativo, en la medida que las ideas que han configurado el concepto de Paz en nuestra cultura occidental tiene que ver más con algo eterio, idílico, de orden divino, alejándonos trascendentalmente de la Paz como Derecho, como responsabilidad individual y colectiva, como relación, como proceso.

.....

13 Xesus Jares, Vicent Martínez, Álvaro Rendón Merino y Manuela Mesa Peinado. *Entre otros y otras.*

Sin duda alguna Educar para la Paz, entre otras cosas, implica aprender a tramitar de manera no violenta los conflictos, sin embargo, esta es una pequeña parte dentro de un complejo sistema de relaciones sociales, políticas y culturales que se tejen en el escenario educativo e invitan a revisar el asunto de Educar para la Paz a partir de un análisis que exponga la trama de las relaciones escolares, en relación con el contexto y las concepciones que giran en torno a la idea de la Paz y la Educación para la Paz.

Para esto será necesario controvertir la idea del Conflicto como peligro, la Convivencia como el paraíso, la Paz como responsabilidad exclusiva de los gobiernos y la Violencia como elemento innato de la humanidad.

De acuerdo a Manuela Mesa Peinado (2001), la educación para la paz debe plantearse teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- * Se plantea como un proceso educativo que favorece la comprensión del conflicto como un elemento constitutivo de la sociedad y el análisis de las raíces de la violencia (directa, estructural y cultural) a partir de enfoques globalizadores que permitan interrelacionar la dimensión local con la global en los diferentes niveles de intervención.
- * Promueve valores relacionados con la solidaridad y la justicia social.
- * Propone un análisis complejo de los conflictos actuales que requiere reconocer su multicausalidad (factor histórico, geopolítico),

el uso de enfoques multidisciplinares y de herramientas pedagógicas que faciliten su comprensión. Esto requiere reinterpretar y reformular los contenidos curriculares, estableciendo relaciones entre el desarrollo, los derechos humanos, el medio ambiente y la distribución de la riqueza en el planeta.

- * La educación para la paz debe mostrar otra visión de la guerra (Bastida 1994) con el fin de evitar que el fenómeno bélico se considere como algo normal e inevitable; sin pensar en otras posibles soluciones no violentas a los conflictos sociales y políticos.
- * La educación para la paz es una educación para la ciudadanía global en la que la persona tiene unos derechos inherentes independientemente del Estado o del marco constitucional en el que se encuentren y existe una responsabilidad de la comunidad internacional para que se respeten.
- * Es una educación que promueve el multiculturalismo, el conocimiento de la diversidad social y cultural, cuestionando el racismo, el sexismo y la xenofobia.



Herramientas metodológicas del sistema de convivencia escolar y municipal

Comité Municipal de Convivencia Escolar -COMCE-

- El Comité Municipal de Convivencia Escolar -[COMCE]- del Municipio de Santiago de Cali, es una instancia de carácter institucional presidida y coordinada por la Secretaria de Educación Municipal, está integrado por actores institucionales y sociales que se reúnen de forma programática con el objetivo general de **coordinar las estrategias y procedimientos para activar la Ruta de Atención Integral ordenada por la Ley 1620 de 2013, a través de la articulación, circulación y armonización de los saberes y prácticas dirigidas a la escuela, que tienen como objeto de intervención la educación para la paz y garantía plena de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes hombres y mujeres.**

Los actores Institucionales y sociales que acompañaron al COMCE durante su gestión del año 2015 son las siguientes:

Representantes de Ley	Invitados Permanentes
Educación	SIMA
Salud	CAMINOS
Gobierno	Corpolatin Línea 106
Cultura	Fundación Paz y Bien
ICBF	Save the Children
Comisaría	Casas de Justicia
Personería	Fiscalía -URPA- y Futuro Colombia
Policía	Asesoría de Paz
I.É IETI Comuna 17 (año 2015)	I.É Santa Librada
Colegio Diana Oese (año 2015)	I.É Multipropósito

Con el desarrollo del objetivo planteado arriba, el **COMCE se propone como finalidad contribuir al goce pleno del derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes**, en la medida que las estrategias interinstitucionales e intersectoriales, promuevan una educación para la libertad, el reconocimiento de necesidades diferenciales para la garantía de derechos con equidad, y el fomento de ambientes de aprendizaje que eduquen para la paz y los derechos humanos, lo que entre otras cosas,

implica comprender la diversidad cultural, étnica, de clase social, de género y sexual que habita la escuela, como reflejo de una sociedad que se transforma y exige nuevas y diversas miradas de comprender la existencia y la ciudadanía.

El COMCE traza lineamientos de tipo pedagógico, jurídico, metodológico y de análisis de cifras, que contribuyan a comprender y abordar desde una perspectiva interdisciplinar, interinstitucional e intersectorial, las diversas formas de violencias que cobran expresión en el ámbito escolar, así como las dinámicas de conflictos que emergen en medio de relaciones de poder entre los diversos integrantes de la comunidad educativa; con esto se busca contribuir a la planeación y desarrollo de estrategias pertinentes a las necesidades diferenciales en el contexto educativo, otorgando prioridad y especial énfasis a las acciones que potencien el bienestar de la Niñez y la Adolescencia; en coherencia con el Interés superior de las niñas y los niños, del que gozan de acuerdo a los principios señalados en la Ley 1098 de 2006.

Estos lineamientos, como se ha visto desde el inicio del presente documento, se asumen desde la perspectiva de paz, derechos y de género, como marcos epistemológicos para pensar y abordar la realidad educativa de niñas, niños y adolescentes.

¿A qué instituciones y población se dirigen los lineamientos del COMCE?

La actuación y lineamientos del COMCE se orientan a todo el universo de la comunidad educativa de la ciudad de Cali con sus corregimientos, y comprende tanto los E.E de carácter público y privado, como los de cobertura contratada; los niños, niñas, adolescentes, familias, docentes, directivos docentes y administrativos que habitan y conviven en la escuela, **se comprenden como la Comunidad Educativa a la cual se dirigen sus acciones, como ya se dijo, otorgando prioridad al pleno desarrollo y garantía de los derechos de NNA.**

¿Cuáles son sus líneas de acción?

El COMCE dentro de sus líneas de acción posee la competencia de armonizar las estrategias que las diferentes instituciones y sectores orientan hacia la escuela, con el propósito de evitar la “sobre intervención” o atomización de esfuerzos y voluntades que al concentrarse más en unos E.E que en otros, contribuyen a una inversión desigual en los territorios y por tanto a una educación que amplía las brechas de desigualdad.

La armonización procura que la focalización de los recursos cuente con un análisis diferencial de las realidades y contextos escolares que tenga en cuenta el estrato socioeconómico, las comunas, la condición público/privado o por cobertura contratada, el nivel educativo, lo urbano y lo rural, la diversidad cultural, étnica, sexual y de género; la edad y las capacidades diferenciales. De igual manera, es necesario que la focalización de la inversión dirigida a los E.E cuente con un análisis diferencial del nivel y los tipos de violencias y afectación, así como la presencia delincinencial y de “conflicto” urbano que amenazan el disfrute pleno del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.

De tal manera, la armonización de la intervención orientada a la escuela se concibe como la comprensión común de elementos pedagógicos, técnicos, metodológicos, de contexto cultural y territorial, que facilita el desarrollo de intervenciones en la escuela bajo principios éticos, en la medida que contribuyen a transformar realidades inequitativas, la armonización de las intervenciones diri-

gidas a la escuela tiene como principio el diálogo y participación de la comunidad educativa en la planeación de las intervenciones que se dirigen a ella, en la medida que se asume la escuela y su comunidad como sujeto y no como objeto.

El resultado de la armonización de las acciones y estrategias que las instituciones y sectores dirigen a los E.E, debe reflejarse en la disminución de los factores de riesgo que afectan la vida y el ejercicio del derecho a la educación; de igual manera, debe reflejarse en el Plan de Apoyo al Mejoramiento (PAM) de la Calidad Educativa de la Secretaría de Educación Municipal que se constituye en una herramienta de planeación que apoya el desarrollo de acciones en los E.E priorizadas en sus Planes de Mejoramiento Institucional (PMI).

“La armonización de la intervención orientada a la escuela se concibe como la comprensión común de elementos pedagógicos, técnicos, metodológicos, de contexto cultural y territorial, que facilita el desarrollo de intervenciones en la escuela bajo principios éticos”

De igual manera la armonización permite la comunicación y participación del sector educativo en el análisis de situaciones y cifras que faciliten la comprensión de las causas de la vulneración de los derechos de NNA, lo que constituye una herramienta fundamental para las Evaluación Institucional anual de los E.E y la priorización de acciones pertinentes a las necesidades de la comunidad educativa.

“Los Establecimientos Educativos podrán consultar al COMCE sus dudas alrededor de protocolos de atención, el seguimiento de situaciones y el fortalecimiento de estrategias pedagógicas de Promoción y Prevención”

Así las cosas, la armonización exige a las instituciones y sectores que tengan como competencia y/u objetivo realizar intervenciones en los E.E, la planeación de las mismas de acuerdo a su cron-

grama escolar, agenda y prioridades fruto de la planeación y análisis de contexto realizado por los E.E.

Además de la armonización el COMCE traza lineamientos orientados a:

- * Orientar sobre el debido cumplimiento y activación de las Rutas y protocolos indicados por la Ley 1620 de 2013 y especificados en el material pedagógico que se entrega como producto de la gestión del COMCE 2015.
- * El seguimiento a los protocolos de atención interinstitucional activados por los E.E en diversas situaciones.
- * Coordinar el reporte y análisis de las diversas estrategias y situaciones relacionadas con los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como las violencias sucedidas en la Escuela, a través del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar -SIUCE- y la interoperatividad de otros sistemas que operan sobre asuntos relacionados.
- * Coordinar y Fomentar políticas, planes y proyectos orientados a la formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de las violencias en los E.E, con la participación de los y las docentes, directivos docentes, familias y estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media.
- * **Fomentar ambientes de aprendizaje y climas escolares** que eduquen para la paz y los Derechos Humanos como principio de la re-

lación pedagógica y garantía de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

¿Qué Se Entiende Por Ruta De Atención Integral?

La Ruta de Atención Integral (RAI) es un mecanismo de organización e interconexión de los procesos y protocolos que deben conocer y activar los E.E con el fin de solicitar la atención de niños, niñas y adolescentes en las instituciones a cargo de proteger, garantizar y promover sus derechos.

La Ley 1620 en su Art. 29, señala que las instituciones que actúan o tienen lugar en la activación de procesos y protocolos señalados en la RAI, conforman el Sistema Municipal de Convivencia Escolar; al señalarlo como un sistema, nos indica que la RAI involucra a diversos actores que se comunican, interactúan y se necesitan en función de brindar una atención integral e integrada a la niñez y la

“Es muy importante activar las estrategias de promoción y prevención mucho antes de presumir que está ocurriendo alguna situación que ponga en riesgo a NNA”

adolescencia, siendo su norte común el pleno bienestar de los niños, niñas y adolescentes.

Las RAI pueden ser activadas por los E.E con el fin de solicitar, ante las instituciones que conforman el sistema, estrategias de promoción y prevención acordes a su PMI y el Plan Anual del CECO, de igual manera los E.E deben activar las RAI cuando presuman alguna situación de riesgo y/o vulneración de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Es muy importante activar las estrategias de promoción y prevención mucho antes de presumir que está ocurriendo alguna situación que ponga en riesgo a NNA.

Las RAI deben ser activadas por los E.E cuando se identifique, por parte de cualquier integrante de la comunidad educativa, situaciones de riesgo y manifestación de violencia a ser atendidos de manera prioritaria tales como la violencia sexual, maltrato, acoso escolar, consumo de sustancias psicoactivas y participación o riesgo de participación en actos delictivos por parte de NNA.

Las RAI constituyen un lineamiento municipal tanto para los E.E como para las instituciones que integran el Sistema, orientado a presentar de forma sistemática las estrategias de promoción y prevención, así como los procedimientos de atención en las situaciones señaladas.



Las RAI a partir de la gestión realizada por el COMCE durante el 2015, se entregan a la comunidad educativa de Santiago de Cali, a través de Guías Orientadoras para la Implementación de la Ley 1620 de 2013, con el ánimo de indicar las estrategias de promoción y prevención, así como los protocolos de atención en cuatro situaciones: acoso escolar, consumo de sustancias psicoactivas, Derechos

“Las RAI deben ser activadas por los E.E cuando se identifique, por parte de cualquier integrante de la comunidad educativa, situaciones de riesgo”

Sexuales y Reproductivos y Abuso Sexual, y Sistema de Responsabilidad Penal Adolescentes, cada una de estas guías presentan los siguientes elementos:

- * Presentación
- * Contexto de la situación
- * Marco de interpretación
- * Conceptos básicos
- * Lineamientos para la Promoción, Prevención y Atención en los E.E

- * Estrategias de Promoción y Prevención del Sistema de Convivencia Escolar
- * Procedimientos de Atención y seguimiento
- * Flujograma de proceso para activar la RAI
- * Normograma
- * Bibliografía

De tal manera, se entrega un material tipo guía con lineamientos a seguir, de acuerdo a situaciones específicas, por parte de los E.E en promoción, prevención, atención y seguimiento, lineamientos amparados en marcos legislativos vigentes a 2015, que dan soporte a un marco de interpretación pedagógica garantista de los derechos de NNA y que propende por escuelas protectoras que educan para la paz y los derechos humanos.

Con la divulgación y apropiación de estos lineamientos, le corresponde a los EE construir sus

“Con la divulgación y apropiación de estos lineamientos, le corresponde a los EE construir sus protocolos internos”

protocolos internos (procedimiento a seguir en situaciones tipo I, II y III), estos son una construcción propia de los EE, NO son estándar, en la medida que se construyen a partir del análisis diagnóstico de su propia realidad, de sus necesidades más sentidas, características territoriales y sociales, infraestructura pública, recurso humano y demás situaciones particulares que den cuenta de un análisis diferencial de los conflictos y los riesgos que afectan a la comunidad educativa, especialmente a los NNA.

¿Cuáles Son Los Componentes De La RAI?¹⁴

Promoción: Se centrará en el desarrollo de competencias y el ejercicio de los **derechos humanos, sexuales y reproductivos**. Este componente determina la calidad del clima escolar y define los **criterios de convivencia** que deben seguir los miembros de la comunidad educativa en los diferentes espacios del establecimiento educativo y los mecanismos e instancias de participación del mismo, para lo cual podrán realizarse alianzas con otros actores e instituciones de acuerdo con sus responsabilidades.

Prevención: Deberá ejecutarse a través de un proceso continuo de formación para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente, con el propósito de disminuir en su comportamiento el impacto de las condiciones del contexto económico, social, cultural y familiar. Incide sobre las causas que puedan potencialmente originar la problemática de la violencia escolar, sobre sus factores precipitantes

en la familia y en los espacios sustitutos de vida familiar, que se manifiestan en comportamientos violentos que vulneran los derechos de los demás, y por tanto quienes los manifiestan están en riesgo potencial de ser sujetos de violencia o de ser agentes de la misma en el contexto escolar.

Atención: deberá asistir al niño, niña, adolescente de manera inmediata, pertinente, ética, e integral, cuando se presente un caso de violencia u acoso escolar o de comportamiento agresivo, cuando se presuma vulneración de sus derechos humanos, sexuales y reproductivos, **de acuerdo con el protocolo y en el marco de las competencias y responsabilidades** de las instituciones y entidades que conforman el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Este componente involucra a otros actores diferentes de la comunidad educativa únicamente cuando la gravedad del hecho denunciado, las circunstancias

14 Art. 30 de la ley 1620 de 2013.

cias que lo rodean o los daños físicos y psicológicos de los menores involucrados sobrepasan la función misional y la capacidad instalada del establecimiento educativo.

Seguimiento: se centra en el reporte oportuno de la información al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, del estado de cada uno de los casos de atención reportados, así como al seguimiento del derecho a la educación de las y los estudiantes.

La promoción, prevención, atención y seguimiento no deben considerarse separados o fragmentados en los procesos de garantía y atención integral del bienestar del NNA, al contrario, deben asumirse desde una perspectiva sistémica, dialogante y circular. Por tanto, todo E.E que active un protocolo de atención, tiene la obligación de activar de forma inmediata las acciones de promoción y prevención en la vía de la disminución de los riesgos y las diversas situaciones de violencia.

Cuáles son las tipologías que refiere la Ley 1620?

Situaciones tipo I: Corresponde a esta tipología los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.

Situaciones tipo II: Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar, ciberacoso, que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características: a) que se presenten de manera repetida o sistemática; b) Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.

Situaciones tipo III: Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV de la ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente.

¿Quiénes deben actuar en la activación de protocolos internos y la RAI?

CONFLICTOS MANEJADOS INADECUADAMENTE		
	ACOSO ESCOLAR, AGRESIONES Y FACTORES DE RIESGO QUE AFECTAN AL CUERPO Y/O LA SALUD MENTAL A TRAVÉS DE MEDIOS ELECTRÓNICOS O DE FORMA DIRECTA	ABUSO SEXUAL, HURTO, AMENAZA Y OTROS DELITOS TIPIFICADOS EN EL CÓDIGO PENAL
Tipo I	Tipo II	Tipo III
Docentes, Docentes orientadores, dirección de grupo y Comité Escolar de Convivencia, este último para el fortalecimiento de acciones de promoción y prevención.	Dirección de grupo y coordinación	Coordinación y Rectoría o Dirección.

¿Cuáles son las funciones otorgadas por la Ley a Docentes, Directivos Docentes y Familias?

TIPOLOGÍA	LOS Y LAS DOCENTES	RECTOR O RECTORA	LA FAMILIA
SITUACIONES TIPO I	<p>En el artículo II, artículo 42 del Decreto 1965 que hace referencia a los protocolos para la atención de situaciones tipo I mencionan como procedimiento:</p> <p>Reunir inmediatamente a las partes involucradas en el conflicto y mediar de manera pedagógica para que éstas expongan sus puntos de vista y busquen una reparación de los daños causados, el restablecimiento de derechos y la reconciliación.</p> <p>Además en el artículo 19 de la Ley 1620 se menciona que es responsabilidad de los docentes:</p> <p>Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes.</p> <p>Participar en procesos de actualización y de formación docente y de evaluación del clima escolar del EE.</p> <p>Contribuir a la construcción y aplicación del manual de convivencia.</p>	<p>Según el artículo 18 de la Ley 1620. Son responsabilidades del Rector de la IE:</p> <p>-Liderar el CEEO.</p> <p>-Incorporar en los procesos de planeación institucional el desarrollo de los componentes de prevención y de promoción, y los protocolos o procedimientos establecidos para la implementación de la ruta de atención integral.</p> <p>-Liderar la revisión y el ajuste del proyecto educativo institucional y el manual de convivencia.</p>	<p>Proveer a sus hijos espacios y ambientes en el hogar, que generen confianza, ternura, cuidado y protección de sí y de su entorno físico, social y ambiental.</p> <p>Participar en la formulación, planeación y desarrollo de estrategias que promuevan la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la participación y la democracia, y el fomento de estilos de vida saludable.</p> <p>Acompañar de forma permanente y activa a sus hijos e hijas en el proceso pedagógico que adelante el establecimiento educativo para la convivencia y la sexualidad.</p> <p>Participar en la revisión y ajuste del manual de convivencia a través de las instancias de participación definidas en el proyecto educativo institucional del establecimiento educativo.</p> <p>Asumir responsabilidades en actividades para el aprovechamiento del tiempo libre de sus hijos e hijas para el desarrollo de competencias ciudadanas.</p> <p>Cumplir con las condiciones y obligaciones establecidas en el manual de convivencia y responder cuando su hijo o hija incumple alguna de las normas allí definidas.</p>

TIPOLOGÍA	LOS Y LAS DOCENTES	RECTOR O RECTORA	LA FAMILIA
SITUACIONES TIPO II	<p>Según el artículo 19 de la ley 1620 es función de los docentes:</p> <p>Identificar, reportar y realizar el seguimiento a los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de DSR que afecten a los estudiantes del EE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Remitir la situación a las autoridades administrativas, cuando se requieran medidas de restablecimiento de derechos. -Adoptar medidas de protección para las personas involucradas para evitar posibles acciones en su contra. - Informar de manera inmediata a las familias de las y los estudiantes involucrados. -Generar espacios para que las personas involucradas puedan exponer lo acontecido en compañía de su familia. Siempre y cuando se preserve el derecho a la intimidad y confidencialidad. -Determinar las acciones restaurativas para reparar los daños causados, el restablecimiento de derechos y la reconciliación. 	<p>Conocer y seguir la Ruta de Atención Integral cuando se presente un caso de agresión o acoso escolar, o cualquier situación que lo amerite, de acuerdo con las instrucciones impartidas en el manual de convivencia del respectivo establecimiento educativo.</p> <p>Utilizar los mecanismos legales existentes para restituir los derechos de sus hijos cuando éstos sean agredidos.</p>

TIPOLOGÍA	LOS Y LAS DOCENTES	RECTOR O RECTORA	LA FAMILIA
SITUACIONES TIPO III	<p>Según el artículo 44 del Decreto 1965 el docente en casos de daño al cuerpo o a la salud, deberá garantizar la atención inmediata en salud física y mental de los involucrados, mediante la remisión a las entidades competentes, actuación de la cual se dejará constancia. Informar de manera inmediata a los padres, madres o acudientes de todos los estudiantes involucrados, actuación de la cual se dejará constancia.</p>	<p>– El Rector quien es el presidente del Comité Escolar de Convivencia de manera inmediata y por el medio más expedito, pondrá la situación en conocimiento de la Policía Nacional, actuación de la cual se dejará constancia. –El presidente del comité escolar de convivencia informará a los participantes en el comité, de los hechos que dieron lugar a la convocatoria, guardando reserva de aquella información que pueda atentar contra el derecho a la intimidad y confidencialidad de las partes involucradas, así como del reporte realizado ante la autoridad competente.</p>	<p>Activar las denuncias de tipo penal que considere pertinentes a la reparación del daño.</p> <p>Si lo considera pertinente accede al proceso de justicia restaurativa motivado y acompañado por el E.E, especialmente cuando quien se presume agresor y agredido o agredida, continúan en el mismo E.E.</p> <p>Este procedimiento está orientado a construir la verdad de los hechos, a encontrar de forma conjunta medidas o actuación para la reparación del daño causado y la garantía de no repetición a través del seguimiento de compromisos. Su finalidad es restaurar las relaciones, aprender del error y asumir la responsabilidad de los actos.</p> <p>La Justicia Restaurativa no aplica en daños causados por presunta violencia sexual.</p>

¿Qué es un Protocolo?

Los protocolos responden a la pregunta **¿Qué hacer en caso de...?** Por lo cual se constituye en el procedimiento para atender situaciones observadas como conflictos, agresiones, acoso escolar, abuso sexual y delitos menores que comprometan los derechos de NNA.

“Los protocolos dan a conocer los pasos que se deben seguir, las personas que se involucran, los tiempos que se deben cumplir y las decisiones que hay que adoptar en una situación X en la que se presuman riesgos de vulneración de los derechos de NNA o de algún otro integrante de la comunidad educativa.”

Los protocolos dan a conocer los pasos que se deben seguir, las personas que se involucran, los tiempos que se deben cumplir y las decisiones que hay que adoptar en una situación X en la que se presuman riesgos de vulneración de los derechos de NNA o de algún otro integrante de la comunidad educativa.

En esta ocasión, el COMCE ha priorizado exclusivamente aquellos protocolos que se orientan a la identificación de riesgos tempranos, la garantía y restablecimiento de los derechos de NNA.

¿Cuántos Protocolos ordena la Ley 1620 de 2013?

Los que amerite su realidad y contexto territorial. Hacen referencia al abordaje de las situaciones que se presentan en los E.E.

Tipos de Protocolos:

- * Interno del Establecimientos Educativo: Son los protocolos que debe construir cada E.E de acuerdo al análisis de su realidad e identificación de necesidades.
- * De la Municipalidad : son los protocolos de sectores distintos a la escuela que tienen por competencia institucional la garantía y restablecimiento de los derechos de NNA.

Ejemplo para la planeación de protocolos¹⁵

ASPECTO 1: DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS					
RELACIONES	SITUACIONES MÁS COMUNES	TIPOLOGÍA	COMPONENTE (PROMOCIÓN, PREVENCIÓN, ATENCIÓN)	¿QUÉ HACER?	RESPONSABLES
ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES					
DOCENTES HACIA ESTUDIANTES					
ESTUDIANTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO					
ENTRE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES					
ENTRE DOCENTES					
ENTRE ESTUDIANTES Y FAMILIA					

.....

15 Estructuración del Manual de Convivencia. Gobernación de Nariño. Secretaría de Educación Departamental 2012-2015

Lineamientos para la actualización del manual de convivencia

El Artículo 29 de la Ley 1620 establece la inclusión de los siguientes aspectos en el Manual de Convivencia como la vía para su actualización en el marco de la Ley:

1. Las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, las cuales deben ser identificadas y valoradas dentro del contexto propio del establecimiento educativo.
2. Las pautas y acuerdos que deben atender todos los integrantes de la comunidad educativa para garantizar la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.
3. La clasificación de las situaciones tipo I, II y III.
4. Los protocolos de atención integral (promoción, prevención, atención y seguimiento) a cada una de las situaciones priorizadas

5. Las medidas pedagógicas y las acciones que contribuyan a la promoción de la convivencia escolar, a la prevención de las situaciones que la afectan y a la reconciliación, la reparación de los daños causados y el restablecimiento de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo cuando estas situaciones ocurran.

6. Las estrategias pedagógicas que permitan y garanticen la divulgación y socialización de los contenidos del Manual de Convivencia a la comunidad educativa, haciendo énfasis en acciones dirigidas a los padres y madres de familia o acudientes.

Recuerde que la Ley 1620 de 2013 nos cambia el lenguaje y por tanto el sentido de las actuaciones

“Recuerde que la Ley 1620 de 2013 nos cambia el lenguaje y por tanto el sentido de las actuaciones de tipo disciplinar con los y las estudiantes, ya no hablaremos de FALTAS, ahora hablamos de SITUACIONES”

de tipo disciplinar con los y las estudiantes, ya no hablaremos de FALTAS, ahora hablamos de SITUACIONES que ponen en riesgo de vulneración sus derechos, esto cobra sentido cuando comprendemos la función social y pedagógica de la escuela y reconocemos a los y las estudiantes en proceso de aprender, conocer y comprender

el mundo y sus relaciones; por tanto, la sanción orientada al castigo, pasa a convertirse en un **procedimiento de tipo pedagógico** con el fin de contribuir a que los y las estudiantes se hagan preguntas sobre su proceder, asuman su responsabilidad, reparen el daño y continúen aprendiendo (fuera del aula) el valor de las relaciones y su lugar como sujetos sociales.

En todo caso, los procedimientos pedagógicos para abordar las diversas situaciones que expresan la conflictividad y violencias sucedidas en el E.E o por fuera de él, deben contemplar medidas de protección y garantía de los derechos de NNA, en situación de agresor o agresora y agredido o agredida.

Los E.E en el marco del proyecto educativo institucional -PEI- deberán revisar y ajustar el manual de convivencia y dar plena aplicación a los principios de participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad que establece la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1860 de 1994.

¿Cuáles Son Los Pasos Para La Actualización Del Manual de Convivencia?

A...B...C PARA LA REDEFINICIÓN DE MANUALES DE CONVIVENCIA DE ACUERDO AL DECRETO 1965/2013	RESPONSABLE
Conformación del Comité Escolar de Convivencia	Rector/a – CECE
Reglamentación del CECE	CECE-Consejo Directivo
Generar acuerdos mínimos sobre la comprensión conceptual del conflicto, la convivencia, las violencias (y sus manifestaciones diversas), ciudadanía emergentes, estilos docentes, clima escolar, relación pedagógica, autoridad y poder; como elementos para pensar y promover los Derechos Humanos y la vivencia de la democracia en el aula y la gestión escolar. Esto teniendo en cuenta los enfoques abordados en este documento.	Lidera el CECE en la proyección del cómo y la creación de los mecanismos para involucrar todos los estamentos de la Comunidad Educativa.

A...B...C PARA LA REDEFINICIÓN DE MANUALES DE CONVIVENCIA DE ACUERDO AL DECRETO 1965/2013	RESPONSABLE
Realizar un diagnóstico de la conflictividad escolar y las violencias donde logre diferenciar las diferentes expresiones y motivaciones culturales de la conflictividad y las violencias, así como los factores protectores y de riesgo de vulneración de los derechos de NNA, contando con la percepción y participación de los NNA y de toda la comunidad educativa, incluidos los administrativos.	
<ul style="list-style-type: none"> Con los factores de riesgo prenda alarmas tempranas a las autoridades, las familias, NNA y planee sus estrategias pedagógicas de acuerdo a este análisis. Para identificar los factores protectores pregúntese con quién cuenta como red de apoyo a su gestión. Identifique las oportunidades de su contexto y sus alianzas, esto son análisis para la planeación de estrategias de promoción y prevención. 	
Priorizar las situaciones que de acuerdo a su diagnóstico, ponen en riesgo los derechos de NNA, agrúpelos por tipologías.	
Conocer las competencias de otros sectores distintos al educativo, sus estrategias de promoción y prevención, así como de atención y seguimiento a situaciones donde se presuma vulneración de derechos de NNA.	
Defina las acciones generales, responsables, tiempos y formatos pertinentes para atender cada Tipología; así como las estrategias de Promoción y Prevención, Atención y Seguimiento que debe realizar en cada una de las situaciones Tipo 1, 2 y 3 que haya identificado. (Tenga en cuenta las Guías orientadoras de la Ley 1620).	
Actualice el directorio de Instituciones corresponsables en las diversas rutas, en especial las de su sector o zona educativa	CECE
Comunique, comparta y trabaje en equipo lo aquí expuesto.	CECE

Tenga en cuenta que de manera general, el componente de promoción le exige a la escuela activar sus estrategias pedagógicas transversales, fortalecerlas, ponerlas en contexto de los problemas sociales actuales y las necesidades educativas diferenciales.

“A la escuela no le corresponde “sancionar” para sacar, expulsar o decidir sobre el derecho a la educación del NNA, le corresponde generar los correctivos y estrategias pedagógicas para la transformación individual, grupal y del ambiente escolar”

El componente de Prevención le plantea la detección temprana de situaciones a través de la identificación de señales o signos de la situación, así como la toma de medidas a tiempo, tales como la conciliación, la mediación, la gestión de ciudadanías para la paz y la reconciliación, etc.

La Atención requiere activar sus protocolos internos y los externos (aunque en la promoción y la prevención también puede activar los externos), generalmente se activa en situaciones tipo II y tipo III, para lo cual vale la pena incorporar los procedimientos de justicia restaurativa, pues con los planteamientos de la Ley 1098 de 2006

y Ley 1620 de 2013, a la escuela no le corresponde “sancionar” para sacar, expulsar o decidir sobre el derecho a la educación del NNA, le corresponde generar los correctivos y estrategias pedagógicas para la transformación individual, grupal y del ambiente escolar, así como ofrecer la oportunidad de aprender del error, reparar el daño, promover acuerdos de reconciliación y no repetición, como parte del aporte de la escuela a la construcción de paz y reconciliación nacional.

¿Qué elementos de la Evaluación se deben considerar en el Manual?

En relación a la disciplina contemplada como asignatura, es importante considerar que el Decreto 1290 de 2009 considera la evaluación como un proceso integral que contempla el aspecto académico, social y personal de los y las estudiantes, estos dos últimos por tener absoluta relación con lo comportamental, indican que la valoración de disciplina o comportamiento al final de cada periodo debe estar contemplada de forma integral en cada área del conocimiento. Además, es importante considerar que la disciplina no corresponde

a la categoría de asignatura según lo dispuesto por la Ley 115 de 1994 en su Art. 23. En este caso debe replantearse y repensarse el uso pedagógico de esta valoración, toda vez que podría incidir en la “prevención” de otros Establecimientos Educativos para otorgar el cupo, obrando así en contravía con lo dispuesto en el Art. 67 de la Carta Constitucional y la Ley 1098 Art. 42 y 43.

Sobre este tema, la Corte Constitucional se ha pronunciado a través de Sentencia T341/03 en los siguientes términos, “al comportamiento social o disciplina, por no constituir un área o una asignatura conforme a las normas mencionadas, no es aplicable esta escala de evaluación”.

Ley 1620 y Debido Proceso En La Escuela

Siendo el Debido Proceso un derecho fundamental consagrado en el Art. 29 de la Carta Constitucional, el análisis logrado en el 2014 por la Secretaría de Educación Municipal a través del reporte de quejas, deja notar no sólo desconocimiento sobre cómo garantizar este derecho, sino fundamentalmente una actitud que rechaza el cumplimiento del mismo, con el ánimo de proceder a la expulsión de estudiantes de forma rápida en la medida que “no cumplen” con los “estándares” del comportamiento social y/o las normas previamente establecidas en el Manual de Convivencia.

Algunas de las acciones en contravía al Debido Proceso encontradas en las diversas situaciones analizadas, tienen que ver con la práctica de la **“desescolarización”, “el retiro voluntario”, “la ex-**

pulsión” y “la cancelación de la matrícula en cualquier momento del año”; prácticas que en su mayoría carecen de justificación jurídica y pedagógica, tratándose más bien de un castigo que a la vez excluye, estigmatiza y niega no sólo el Derecho a la Educación sino también a la Igualdad.

“Algunas de las acciones en contravía al Debido Proceso encontradas en las diversas situaciones analizadas, tienen que ver con la práctica de la “desescolarización”, “el retiro voluntario”, “la expulsión” y “la cancelación de la matrícula en cualquier momento del año”

Estas acciones que a su vez son el mayor motivo de las quejas del año 2014, constituyen prácticas que van tomando forma en la Cultura Institucional como acto legítimo, en la medida que no se cuestionan como amenaza latente a los derechos de NNA y se establecen a través de relaciones verticales con las familias y estudiantes, quienes desde el “despoder” y “desconocimiento” asienten los dictados del EE.

Este comportamiento de carácter institucional requiere ser discutido en el sector educativo, en la medida que los vestigios de la Escuela tradicional que refería “la letra con sangre entra”, parecen aún habitar en los estilos docentes y los climas escolares, que al parecer desconocen y/o se resisten a la garantía de los Derechos de NNA consagrados en la Convención Internacional de los derechos de Niños y Niñas, la Constitución Política Nacional y la Ley de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 de 2006, entre otras.

Esto es aún más importante discutirlo con la sanción de la Ley 1620 de 2013 que nos ordena activar la Ruta de Atención Integral -RAI- para la atención de situaciones Tipo II y III, en la medida que nos exige comprender los procesos disciplinarias desde una perspectiva NO PUNITIVA, cambiando como ya se dijo, la perspectiva de FALTAS (Leves, Graves y Gravísimas) a SITUACIONES que restringen, ponen en riesgo y/o vulneran los derechos de NNA.

Con la sanción de la Ley 1620, no podemos seguir decidiendo el destino del derecho a la educación

de los y las estudiantes bajo señalamientos de “buenos y malos”, de “casos perdidos”, de “líderes negativos” “de “bajos en conducta”, toda vez que la escuela debe esforzarse por constituirse en escenario protector, no expulsor, para lo cual requiere valorar las situaciones de

“Con la sanción de la Ley 1620, no podemos seguir decidiendo el destino del derecho a la educación de los y las estudiantes bajo señalamientos de “buenos y malos”, de “casos perdidos”, de “líderes negativos” de “bajos en conducta”, toda vez que la escuela debe esforzarse por constituirse en escenario protector, no expulsor”

forma particular y diferencial, pero ante todo, ponderar la función pedagógica que no debe abandonar, actuando como la red de apoyo de sus estudiantes, de lo cual muchos y muchas carecen, especialmente en los contextos de mayor vulnerabilidad y complejidad. Por tanto, los E.E deben considerar tanto a quien agrede como a quien es agredido o agredida, en la medida que ambos-ambas requieren de atención pedagógica, sicosocial y de acompañamiento en función de su continuidad en el sistema educativo.

“La función propia de la escuela es pedagógica, radica en educar para mejorar, aprender y pensar críticamente lo individual, lo social, lo cultural y lo político; por tanto, toda actuación o decisión tomada por la escuela que afecte el rumbo educativo de los y las estudiantes, debe estar soportada en ideas orientadas a su pleno bienestar”

Aquí vale la pena recordar que las “sanciones” en el ámbito pedagógico como ya lo han mencionado diversas Sentencias, deben orientarse bajo criterios estrictamente pedagógicos, es decir, que considerando a los NNA en proceso de aprendizaje, la “sanción” -por llamarla como ha sido llamada- hace parte del acto pedagógico y educativo en la medida que la escuela no debe renunciar a su función social: Educar.

De tal manera, la Ley 1620 de 2013 se aleja del paradigma de la SANCIÓN y propone actuar bajo CORRECTIVOS DE TIPO PEDAGÓGICO y/o PROCEDIMIENTO PEDAGÓGICO, toda vez que la función propia de la escuela es pedagógica, radica en educar para mejorar,

aprender y pensar críticamente lo individual, lo social, lo cultural y lo político; por tanto, toda actuación o decisión tomada por la escuela que afecte el rumbo educativo de los y las estudiantes, debe estar soportada en ideas orientadas a su pleno bienestar.

87

¿Qué pasos debo agotar en el Debido Proceso?

Tenga en cuenta que el debido proceso está consagrado en la Constitución Política Nacional en su Art. 29 como derecho fundamental, dicha ordenanza aplica a todo tipo de procesos judiciales y administrativos, su génesis está relacionada con el derecho a la defensa y la presunción de inocencia, para lo cual debe agotarse especialmente en el ámbito administrativo el siguiente procedimiento:

a) Comunicación formal de la apertura del debido proceso al estudiante y su acudiente, convocando a su vez su presencia.



- b) Promueva la narración o escritura de los hechos por parte de los o las implicadas
- c) En caso de no hallar respuestas ante la situación o no alcanzar claridad sobre cómo se presentó la situación, convoque a otros u otras estudiantes que tengan conocimiento de la situación y que representen a las dos partes.
- d) Valore la situación presentada con las personas implicadas y comunique el procedimiento (protocolo) explícito en el Manual de Convivencia, donde se indica, entre otras cosas, la tipología de la situación y las actuaciones (protocolo) que debe realizar en pro del bienestar de ambos estudiantes.
- e) En tanto la situación lo permita, promueva la posibilidad de realizar un procedimiento apegado a los principios de Justicia Restaurativa con el fin de restaurar las relaciones, aprender del error, obtener reparación y compromiso de no repetición.
- f) En caso de que las o los estudiantes involucrados como agresores, no reconozcan su participación en la situación, y por tanto no sea posible aplicar un procedimiento de justicia restaurativa, exponga las evidencias que haya logrado con la versión de los diversos actores conocedores de la situación así como la valoración objetivo de la situación.
- g) Debe otorgar un término de tiempo durante el cual las y los estudiantes comprendidos como los sujetos activos del daño y su acudiente tenga la oportunidad de formular sus descargos (de manera

oral o escrita) con el fin de controvertir las pruebas en su contra y allegar las que considere necesarias para sustentar su defensa.

h) El debido proceso finaliza con la emisión formal de Resolución por parte del Consejo Directivo como máxima autoridad del E.E, esta Resolución debe explicitar todos los argumentos de carácter normativo dispuestos en el Manual de Convivencia a tono con la legislación nacional en la cual se ampara, y las argumentaciones de tipo pedagógico consideradas para tomar una decisión de carácter disciplinar y/o restaurativo, y que a su vez justifican la decisión de reparar los daños causados, o realizar un cambio de ambiente escolar cuando esto se considere estrictamente necesario. Tenga en cuenta que esta última medida debe señalar de forma explícita las actuaciones por parte del E.E para asegurar la garantía de continuidad del estudiante en el sistema educativo.

En esta resolución, no olvide indicar el derecho que le asiste al estudiante y su familia de controvertir, mediante los recursos pertinentes, todas y cada una de las decisiones tomadas por el Consejo Directivo.

Vale decir que las medidas tomadas deben siempre cumplir con los principios dispuestos por la Ley 1098 de 2006, relacionados con el Interés Superior del NNA, así como la Prevalencia de sus derechos.

En el cumplimiento del Debido Proceso, también debe tener en cuenta dos disposiciones provenientes de la Corte Constitucional a través de Sentencia T1233 de 2003 y T390 de 2011 que se han pronunciado respectivamente de la siguiente manera:

“Recuerde que el Debido Proceso lo inicia SIEMPRE el Coordinador o Coordinadora NO el docente en su Aula de clase. Los y las docentes deben cumplir funciones de MEDIACIÓN PEDAGÓGICA, dada su competencia, perfil y función social.”

“En diversas oportunidades, esta Corporación ha señalado que la garantía constitucional al debido proceso (artículo 29 Superior) tiene aplicación en los procesos disciplinarios adelantados por los centros educativos de naturaleza pública y privada. En virtud de ello, la imposición de una sanción disciplinaria debe estar precedida del agotamiento de un procedimiento justo y adecuado, en el cual el implicado haya podido participar, presentar su defensa y controvertir las pruebas presentadas en su contra. Como quiera que los manuales de convivencia adoptados en los centros educativos deben sujetarse a los parámetros constitucionales, los

procedimientos en ellos establecidos tienen que garantizar, como mínimo, los elementos que se desprenden del artículo 29 Superior”

Seguidamente, la Sentencia T390 de 2011 estableció que la aplicación del debido proceso debe considerar el grado de proporcionalidad de las decisiones tomadas según sea:

- a) La edad del infractor y por ende su grado de madurez psicológica;
- b) El contexto en el que se cometió la presunta falta;
- c) Las condiciones personales y familiares del estudiante;
- d) La existencia o no de medidas de carácter preventivo al interior del Establecimiento Educativo;
- e) Los efectos prácticos que la imposición de la sanción va a traerle al estudiante para su futuro educativo; (por esto un cambio de ambiente escolar no podrá ser en “cualquier momento del año”)
- f) La obligación que tiene el Estado de garantizar a las personas la permanencia en el sistema educativo.



Recuerde que el Debido Proceso lo inicia SIEMPRE el Coordinador o Coordinadora NO el docente en su Aula de clase. Los y las docentes deben cumplir funciones de MEDIACIÓN PEDAGÓGICA, dada su competencia, perfil y función social. Por tanto el OBSERVADOR de los y las estudiantes se constituye en una HERRAMIENTA PEDAGÓGICA NO PUNITIVA, debe ser considerado como un diario de campo para el aula, donde los y las docentes escriben sus ideas, estrategias y propósitos para abordar situaciones que requieren su mayor atención en el aula, es un diario donde los y las docentes observan y se observan en términos de los discursos que agencian, la didáctica que aborda y la que imagina, sus reflexiones sobre las relaciones de poder en el aula, su relación pedagógica con los y las estudiantes y familias, así como su estilo docente.

Tenga en cuenta que, a partir de la sanción de la Ley 1620 de 2013, además de los pasos del debido proceso, será

necesario dar cuenta de las acciones de promoción y prevención dirigidas a evitar que las situaciones tipo II y III sean continuas entre quienes integran de la comunidad educativa.

“Tenga en cuenta que, a partir de la sanción de la Ley 1620 de 2013, además de los pasos del debido proceso, será necesario dar cuenta de las acciones de promoción y prevención dirigidas a evitar que las situaciones tipo II y III sean continuas”

¿Qué debe tener en cuenta el Comité Escolar de Convivencia -CECO- para funcionar?

Además de lo mencionado en el horizonte conceptual y metodológico, los CECO deben tener en cuenta que su función fundamental está centrada en el análisis de las situaciones que expresan el conflicto y las violencias de tipo estructural (las que se producen por las decisiones u omisiones institucionales y que afectan el bienestar de NNA y/o de otros actores de la comunidad educativa), las violencias físicas o directas y las psicológicas.

Este análisis de situaciones, se constituye para los CECO en material documental para la comprensión de la afectación por ciclo vital, capacidad diferencial, niveles educativos, historias y contextos familiares, género, raza/etnia, orientación sexual, así como otros elementos del enfoque diferencial que deben permitirle al CECO acercarse a la planeación de estrategias más pertinentes en la medida que responden a necesidades y capacidades diferentes de la comunidad educativa.

Su actuación debe centrarse en la planeación de las acciones de gestión transversal, orientadas a la Promoción de los Derechos Humanos, los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, la prevención de las violencias de género, de la discriminación por cualquier tipo de identidad y situación diferencial,

De tal manera el CECO debe reunir los suficientes elementos para la construcción del **Plan de Gestión de la Convivencia Escolar** que se constituya en el derrotero de las acciones que durante el año escolar serán prioritarias dentro del PMI y la gestión escolar en general. Este plan debe concebirse como un plan de gestión y accionar articulado con otras instituciones del Sistema de Convivencia escolar, contemplando la participación de todas las personas de la comunidad educativa.

“Teniendo en cuenta las alianzas interinstitucionales que agencia el CECO, será pertinente su apoyo en el seguimiento de situaciones de alta complejidad”

Dentro de sus competencias está la de orientar y acompañar el diagnóstico participativo de la conflictividad y las violencias, a través del uso de cartografía social, grupos focales, encuestas, y en general, herramientas que les permitan ampliar la mirada y reconocer las percepciones de la comunidad educativa.

Para el desarrollo de su trabajo es necesario que cuente con un directorio de actores de comuna o zona educativa, su participación en redes interinstitucionales y sociales, un cronograma de las alianzas, y demás elementos para consolidar un trabajo articulado bajo el principio de corresponsabilidad.

Otro asunto clave, es la comunicación de manera programática del CECO con el Consejo Académico, como una posibilidad de intercambiar información y saberes contextualizados sobre las necesidades vigentes de los y las estudiantes, como una forma de procurar el desarrollo de contenidos transversales al currículo que apoye la prevención de la conflictividad y las violencias, y una forma de reiterar que desde el Proyecto Educativo Institucional PEI, se conciba el desarrollo humano como la principal guía para la incorporación y vivencia de **enfoques humanistas, de género, diferencial, de derechos y restaurativo**.

Por otro lado, en los Proyectos Pedagógicos Transversales deben incorporarse estas estrategias cuando estén coordinadas con el Consejo Académico, en aras de promover la inclusión, la salud mental, la equidad, el respeto y el genuino interés en la situación de vulnerabilidad de NNA.

Teniendo en cuenta las alianzas interinstitucionales que agencia el CECO, será pertinente su apoyo en el seguimiento de situaciones de alta complejidad.

Abreviaturas utilizadas en la serie de guías pedagógicas: educación para la paz y los derechos

ABREVIATURA	CORRESPONDE A:
SNBF	Sistema Nacional de Bienestar Familiar
NNA	Niños, Niñas y Adolescentes
NNAyJ	Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes
CECO	Comité Escolar de Convivencia
EE	Establecimientos Educativos
PARD	Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos
RAI	Ruta de Atención Integral
SIUCE	Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
SNBF	Sistema Nacional de Bienestar Familiar
SRPA	Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PMI	Plan de Mejoramiento Institucional
EAPBS	Entidades Administradoras de Planes de Beneficios –Antes EPS–
LGBT	Lesbiana, Gays, Bisexuales y Trans



- ABRAMOVICH. V. (2006) Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. Revista de la Cepal No. 88.
- BERGES M. (2008) Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas s/n, 23071, Jaén-España. Revista Electrónica Universidad de Jaén. Encontrada en: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/202>
- DNP, MEN, MPS, ICBF (2007) Marco para las Políticas Públicas y Lineamientos para la Planeación del Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia en el Municipio.–Guía para los Alcaldes–. Cuadro modificado en las columnas de los ciclos vitales, en función de incorporar los enfoques diferenciales.
- FLORES (2005) Violencias de Género en la Escuela: sus efectos en la identidad, en la Autoestima y en el Proyecto de Vida. Revista Iberoamericana de Educación. No. 38 págs. 67-86.
- JARES. X. (1999) Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Segunda edición. Editorial Popular S.A. Madrid.
- LACAN, Jacques (1938). Los complejos familiares en la formación del individuo. En: Otros escritos. Editorial Paidós. 2012
- LAMAS. M. (1998) La perspectiva de género, una herramienta para construir la equidad entre hombres y mujeres. México, 1998. Sin más información. Citado por: MALATESTA, C. (2011) Género y Equidad: Mi cuerpo y mi mente para la acción. Módulo 1 de la: Escuela de incidencia política de las Mujeres. Transformando el poder desde la diversidad. Espacio de formación de la Mesa Municipal de Mujeres de Santiago de Cali.
- Lineamientos Distritales para la aplicación de enfoque diferencial. Alcaldía Mayor de Bogotá. 2013.
- LOZANO, Lerma, Bety Ruth (2009) Género, Racismo y Ciudadanía. La manzana de la discordia. Vol. 4, No. 1: 7-17
- MAGENDZO, A (sin anualidad). Los Derechos Humanos. Un objetivo transversal en el Currículum. Puede ser hallado en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1843/9.pdf>
- Mesa. M. (2001) Educación para la paz en el nuevo milenio, Centro de Investigación para la paz CIP, Quarteto Editora, Coimbra.
- MIEDZIAN, M. (1996), Chicos son, hombres serán, Madrid, Horas y Horas. Citada por FISAS. V. –Sin fecha–. Educar para una cultura de paz. Titular de la Cátedra UNESCO per la Pau i Drets Humans de la UAB En: http://www.izt.uam.mx/spring/wp-content/uploads/2013/11/Fisas_Educar-para-una-cultura-de-paz.pdf

Bibliografía

- MONTES. B. (2008) Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. Iniciación a la Investigación. Revista Electrónica. Universidad de Jaén.
- MORIN. Edgar (2011) Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. Cooperativa Editorial Magisterio. UNESCO. Bogotá D.C
- QUIJANO. Aníbal. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/lander/quijano.rtf>
- DOMÍNGUEZ. B. María Elvia (2014) Equidad de Género y Diversidad en la Educación Colombiana. Universidad Tecnológica de Pereira. Revista Electrónica de Educación y Psicología. No. 2. Texto Parafraseado.
- Marco conceptual del Sistema Nacional de Bienestar Familiar. El sistema de seguimiento y evaluación de los derechos de la infancia y la adolescencia desde el enfoque de derechos. Sin fecha. Encontrado en: http://www.suin-snbf.gov.co/SUIN/Docs/Marco_conceptual_10042012.pdf
- VELASQUEZ, B. Jorge (2008) El Pluralismo en la Constitución de 1991. Análisis de las Sentencias de la Corte 1992-1993. Colección Deliberare. Fondo Editorial ITM. Instituto Tecnológico Metropolitano. Medellín-Colombia.
- VERHELLEN, Eugeen. (2002) La Convención Sobre Los Derechos del Niño. Trasfondo, motivos, estrategias, temas principales. Ediciones Garant. Bélgica. Pág. 27
- ZULETA, Estanislao (1986). Boletín de Estudios Psicoanalíticos. Vol. 1. Num.1. Pág., 6.
- GARCIA. S. (2004), Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar, cartillas I a IX, 2ª ed., Bogotá, Universidad Central Departamento de Investigaciones.



