

Convivir Pazcíficamente

Oportunidades que ofrece la ley 1620

Isabel Puerta Lopera

Luis Fernando Builes Builes

Martha Cecilia Sepúlveda Alzate



Universidad de Antioquia (Vicerrectoría de Extensión - Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión 2013); Museo Universitario; Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (Área de Mecanismos Alternativos de Resolución de Conflictos y Centro de Conciliación “Luis Fernando Vélez Vélez”); Municipio de Copacabana (Secretaría de Educación y Cultura)

Convivir Pazcíficamente Oportunidades que ofrece la ley 1620

© Isabel Puerta Lopera
© Luis Fernando Builes Builes
© Martha Cecilia Sepúlveda Alzate

© Universidad de Antioquia

Primera edición: Febrero de 2015
ISBN: 978-958-8890-29-6

Diseño, diagramación, cubierta
y separatas:

Víctor Hincapié Tabares
(victor.hincapie@hotmail.com)

Impresión y terminación:

Editorial L.Vieco S.A.S.
Impreso y hecho en Colombia /
printed and made in Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial
sin autorización de los autores

Dependencias responsables de la
publicación:

Universidad de Antioquia (Vicerrectoría
de Extensión - Programas y Proyectos
de Extensión 2013); Museo Universitario
de la Universidad de Antioquia; Facultad
de Derecho y Ciencias Políticas (Área de
Mecanismos Alternativos de Resolución de
Conflictos y Centro de Conciliación “Luis
Fernando Vélez Vélez”); Municipio de
Copacabana (Secretaría de Educación
y Cultura)

Teléfonos: 219 88 32; 219 58 50; 219
58 64; 274 13 21

Email: vicexten@udea.edu.co,
decaderechoypolitica@udea.edu.co

El contenido de la obra corresponde al
derecho de expresión de los autores y no
compromete el pensamiento institucional
de la Universidad de Antioquia.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	8
LOS AUTORES	10
NOTA SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	11
PRESENTACIÓN	13
MÓDULO I.	
ASPECTOS GENERALES DE LA LEY 1620	17
CAPÍTULO I. PANORAMA GENERAL DE LA LEY 1620	19
1. ESTRUCTURA	19
2. APROXIMACIÓN CRÍTICA	19
2.1 Aspectos destacados de la norma	20
2.1.1 Lo que aporta.....	20
2.1.2 Lo que preocupa	21
2.1.3. ¿Es cuestión de más normas?	26
2.1.3.1 Normativa internacional	26
2.1.3.2 Normativa nacional	26
2.1.3.3 Normativa posterior a la ley 1620	28
Para recordar	29
Ejercicios de reflexión	32
CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS ACTIVOS	33
1. OBJETO DE LAS LEYES 1620 Y 1622	33
2. ALGUNAS NOTAS SOBRE EL PODER	34
Para recordar	36
Ejercicios de reflexión	36

MÓDULO II.	
EL SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR —SNCE—	37
CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DE SISTEMA	39
CAPÍTULO II. EL SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR —SNCE—	41
CAPÍTULO III. HERRAMIENTAS DEL SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR	43
1. EL SISTEMA DE INFORMACIÓN UNIFICADO DE CONVIVENCIA ESCOLAR —SIUCE—	43
Para recordar	45
Ejercicios de reflexión	47
2. LA RUTA DE ATENCIÓN INTEGRAL —RAI—	47
2.1 Aspectos Generales	47
2.2 Componentes de la RAI	49
Para recordar	49
Ejercicios de reflexión	50
MÓDULO III	
LA RUTA DE ATENCIÓN INTEGRAL —RAI—	51
CAPÍTULO I COMPONENTE DE PROMOCIÓN	53
Para recordar	59
Ejercicios de reflexión	59
CAPÍTULO II. COMPONENTE DE PREVENCIÓN	61
1. POLÍTICA DE PREVENCIÓN	62
2. PROPÓSITOS QUE CABEN AL COMPONENTE DE PREVENCIÓN	63
3. HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS POTENCIADORAS DE LA PREVENCIÓN Y DE LAS VIOLENCIAS EN LA ESCUELA	63

3.1 El cine	64
3.2 El trabajo colaborativo	68
3.3 Laboratorio de lenguaje	69
3.4 Laboratorio de conversación	69
3.5 El circo	71
3.6 Centros de interés	73
3.7 Filosofía para niños	74
3.8 La asamblea	76
3.9 Maletas viajeras del Museo Universidad de Antioquia (MUUA)	78
3.10 La literatura	79
3.11 Algunas experiencias significativas sobre convivencia en el departamento de Antioquia	82
3.11.1 Institución Educativa Rafael Uribe Uribe: La Pintada. Experiencia: Servicio social estudiantil con población diversa.	82
3.11.2 Institución Educativa Farallones: La Pintada. Experiencia: La convivencia escolar.	82
3.11.3 Institución Educativa José María Villa: Sopetrán. Experiencia: Factores de riesgo en menores de edad escolarizados en el Municipio de Sopetrán.	82
3.11.4 Institución Educativa Gabriela Mistral: Copacabana. Experiencia: Fortaleciendo mi autoestima.	83
3.11.5 Institución Educativa Rosa María Henao Pavas: Sonsón. Experiencia: Proyecto de Danzas.	83
Para recordar	85
Ejercicios de reflexión	85
 CAPÍTULO III. COMPONENTE DE ATENCIÓN	87
 1. CONSIDERACIONES GENERALES	87
2. ALGUNAS CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE LOS PROTOCOLOS DE ATENCIÓN EXIGIDOS POR LA LEY 1620	89
2.1 Acerca del conflicto en la escuela	89
2.2 Algunas maneras en que se aborda el conflicto en la escuela	92
2.3 Las violencias en la escuela	93
2.4 Las justicias en la escuela	95

2.4.1 La justicia consensual	96
— El telón de fondo: la negociación por intereses	96
— Hablar hasta entenderse	100
— La mediación de conflictos.....	100
2.4.2 La justicia restaurativa	102
— Principios de la justicia restaurativa o restauradora	103
— Metodologías usadas para la implementación de la justicia restaurativa	105
2.4.3 La justicia adjudicada	109
2.4.4 La justicia retributiva	109
2.5 Una propuesta: el Sistema de Justicia Escolar	111
2.6 A propósito del componente de atención: principios que rigen la actuación frente a NNA	114
CAPÍTULO IV. LOS PROTOCOLOS PARA EL COMPONENTE DE ATENCIÓN DE LA RAI	119
1. ASPECTOS GENERALES	119
2. PROPUESTAS DE PROTOCOLOS CON BASE EN LA JUSTICIA CONSENSUAL	121
2.1 Propuesta de protocolo Hablar hasta entenderse: una forma de negociación directa posible de implementar en la escuela	121
2.2. Propuesta de protocolo para la mediación de conflictos	122
2.3 Propuesta de protocolo de justicia restaurativa para situaciones tipo II	126
Para recordar	129
Ejercicios de reflexión	130
3. PROPUESTA DE PROTOCOLO CON BASE EN LA JUSTICIA RETRIBUTIVA	
Propuesta de protocolo para el proceso disciplinario con debido proceso	131
Para recordar	134
Ejercicios de reflexión	134
MÓDULO IV.	
CONVIVENCIA, PLANEACIÓN Y LEY 1620	135
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL: FARO QUE ORIENTA EL QUEHACER DE LA ESCUELA	137

1. COMPONENTE TELEOLÓGICO Y CONCEPTUAL	138
2. COMPONENTE ADMINISTRATIVO	138
3. COMPONENTE PEDAGÓGICO	138
4. COMPONENTE PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD	
¿Qué aspectos deben modificarse en cada uno de sus componentes del PEI para ajustar sus contenidos a la ley 1620 y al decreto 1965?	139

MÓDULO V.

REDISEÑO DEL MANUAL DE CONVIVENCIA DE LOS ESTABLECIMIENTOS

EDUCATIVOS: Una propuesta	141
1. INTRODUCCIÓN	143
2. LOS CONTENIDOS MÍNIMOS DEL MANUAL DE CONVIVENCIA	145
3. METODOLOGÍA PARA EL REDISEÑO DEL MANUAL DE CONVIVENCIA	148
3.1 Lo que debe organizarse antes de dar inicio al rediseño del manual	148
3.2 Las fases o etapas para el rediseño el manual de convivencia	148
3.3 Requerimientos	151
BIBLIOGRAFÍA	153

AGRADECIMIENTOS

En reconocimiento a los aportes institucionales y académicos que permitieron el desarrollo del proyecto *Abriendo espacios flexibles en la escuela, fase IV. Violencias y conflictos escolares: Propuestas para la implementación de la ley 1620 en las instituciones educativas de Copacabana*, uno de cuyos productos es este material didáctico, los autores expresan su agradecimiento a:

— La Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Antioquia por su aporte al diálogo de saberes promovido por medio del Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión.

— La administración de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, especialmente a la doctora Clemencia Uribe Restrepo, actual Decana de la Facultad, de quien siempre recibimos respaldo, confianza, acompañamiento y gestión para sacar adelante los proyectos dirigidos a la básica primaria, secundaria y media.

— Al Museo de la Universidad de Antioquia, especialmente al Maestro Santiago Ortiz Aristizábal, director; Gloria Stella Cano García, Coordinadora Área de Educación; Juan Manuel Perdomo Restrepo, Gestión de proyectos Área de Educación y, a los estudiantes que de manera entusiasta, diseñaron el libreto y pusieron en escena la obra de títeres *Universo Infantil*, como otro de los productos del proyecto.

— La Secretaría de Educación y Cultura de Copacabana dirigida por el doctor Hugo Armando Montoya Hernández quien entiende la importancia de que una norma sobre convivencia escolar no se quede solo en el papel y pueda volverse vivencia a partir

de aportes interinstitucionales que fortalecen la gestión de la Secretaría a su cargo.

— Al Grupo de Estudio —conformado con funcionarios de la Secretaría de Educación de Antioquia (SEDUCA) algunos directivos, docentes y docentes con función de orientación de Medellín, del Área Metropolitana y del resto del departamento de Antioquia, por profesores y estudiantes de la Universidad de Antioquia— que ha enriquecido las discusiones en torno a los contenidos de la ley 1620 y ha aportado elementos consignados en algunos apartados de este escrito.

Medellín, septiembre de 2014

LOS AUTORES

Isabel Puerta Lopera

Abogada; Especialista en Derecho Administrativo; Especialista en Mediación de conflictos; Diploma en Estudios Avanzados en Educación y Pedagogía Social (UNED, España).

Profesora de cátedra vinculada al Área de los MARC, al programa de Mediación del Departamento de Prácticas de la Facultad de Derecho e integrante del grupo de investigación Derecho y Sociedad de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

ipuerta09@gmail.com

Luis Fernando Builes Builes

Abogado; Especialista en Derecho de Familia; Especialista en Mediación de conflictos; Diploma en Estudios Avanzados en Educación y Pedagogía Social (UNED, España); estudiante del doctorado en Derecho Civil en la Universidad de Buenos Aires.

Profesor vinculado en las Áreas de Derecho de Familia y Mecanismos Alternativos de Resolución de Conflictos e integrante del grupo de investigación Derecho y Sociedad de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

luis.builes@udea.edu.co

Martha Cecilia Sepúlveda Alzate

Licenciada en Biología y Química; Técnica de Laboratorio Químico; Especialista en Mediación de conflictos; Especialista en Innovaciones Pedagógicas y Curriculares; Especialista en Habilidades de desarrollo de pensamiento y juicio crítico.

Profesora de cátedra de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

marthasepulved@hotmail.com

NOTA SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Los autores de este texto:

- Conocen, comprenden y comparten las ideas de la perspectiva de género.
- Expresan su intención de respetar tal perspectiva pero quieren evitar la sobrecarga visual que supone utilizar en castellano “o/a” para marcar las diferencias, por lo que se opta por emplear el masculino genérico clásico dado que todas las menciones en tal género tienen siempre en consideración a hombres y mujeres.



PRESENTACIÓN

La alarma social provocada por el aumento de la conflictividad escolar, exacerbada hasta la violencia —o tal vez su visibilización— ha generado una reacción previsible en un país como Colombia donde se piensa que la expedición de normas jurídicas resolverá, como por arte de magia, las problemáticas que se intentan contrarrestar: la ley 1620 evidencia lo anotado en tanto se dirige, fundamentalmente, a crear nuevas posibilidades de *menguar* algunas violencias que se presentan, tiempo ha, en las instituciones educativas. Adicionalmente, incluye otros asuntos que han sido materia de debate y acerca de los cuales el sistema educativo no ha encontrado, tampoco, salidas plausibles: la precocidad del embarazo adolescente y el ejercicio poco responsable de los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes.

La expedición de la ley 1620 —y posteriormente del decreto 1965 de 2013— posibilitó que algunos profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia (incluidos los autores de este texto), hicieran un estudio sistemático de sus contenidos en tanto, desde hace aproximadamente 20 años, se han ocupado de ejecutar proyectos de extensión solidaria orientados, todos, a fortalecer la formación humana en comunidades educativas de varios municipios de Antioquia, en cumplimiento de la responsabilidad social universitaria, y han participado en proyectos del *Grupo Base de la Estrategia Municipio y Escuela Saludables de la Universidad de Antioquia y Colegios de Calidad para Medellín: una escuela posible*.

Algunas ejecutorias de los autores son: Abriendo espacios flexibles en la escuela; La democracia escolar y el desarrollo humano. Un aporte a la cultura de paz; Desarrollo humano integral: un aporte

a la democracia, la paz y la convivencia; La democracia en juego; Oportunidades de aprendizaje para la convivencia pacífica en los CER del municipio de Nariño: asesoría y capacitación jurídica y pedagógica para la reestructuración de los manuales de convivencia escolar y, Potenciación del liderazgo estudiantil para la resolución de conflictos escolares, a través de la figura de los consejeros estudiantiles en la I. E. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza del Municipio de Sonsón, así como la publicación —en dos ediciones— del libro *Abriendo espacios flexibles* en la escuela.

Convivir pacíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620 es producto de la alianza institucional de la Universidad de Antioquia (Vicerrectoría de Extensión y BUPPE, Museo Universitario, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas: Área de Mecanismos Alternativos de Resolución de Conflictos y Centro de Conciliación “Luis Fernando Vélez Vélez”) y el municipio de Copacabana (Secretaría de Educación y Cultura) que hicieron posible la ejecución del *Proyecto Abriendo espacios flexibles en la escuela, fase IV. Violencias y conflictos escolares: Propuestas para la implementación de la ley 1620 en las instituciones educativas de Copacabana*

desde finales del año 2013 en razón a que en la Octava Convocatoria del Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión —BUPPE— 2013, de los 32 proyectos aprobados la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas tiene presencia en cinco.

El material que se presenta pretende ser una herramienta didáctica que facilite la comprensión y aplicación de la ley 1620 y del decreto 1965 de 2013, tanto en sus contenidos y espíritu —construir ciudadanía activa— dejando plasmadas las reflexiones que ha producido la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia¹ en espacios que han aportado desde el saber y la experiencia de cada participante lo que ha permitido enriquecer los contenidos de esta propuesta sin que por ello se desconozcan las debilidades de las normas antedichas.

Convivir pacíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620, indica el paso a paso para apropiarse de algunos contenidos de la ley 1620 lo que remite, necesariamente, a la aspiración de pensar la escuela en clave democrática, como utopía hacia la que se avanza aunque parezca cada vez más lejana², donde se cuente con escenarios de difusión,

1. La expedición de la ley 1620 y del decreto 1965 de 2013 permitió a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, en asocio con los integrantes de la Línea de Convivencia de la Secretaría de Educación de Antioquia, conformar un grupo de estudio en el que intervienen docentes y directivos de algunas instituciones educativas del Valle de Aburrá y de otros municipios de Antioquia. Este espacio ha aportado reflexiones desde el saber y la experiencia de cada participante que ha permitido enriquecer los contenidos de este texto.

2. ¿Para qué sirve la utopía?... Ella está en el horizonte...Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar. Eduardo Galeano. La versión completa del poema puede consultarse en: <http://mireiacirera.blogspot.com/2007/04/para-qu-sirve-la-utopa-eduardo-galeano.html> [en línea]; consulta: 4 de noviembre de 2013.

promoción y garantía de los Derechos Humanos; de construcción de identidad —que permiten ver al ser humano como único e irrepetible y reconocer esta misma condición en el otro— para ir configurando la *otredad* como valor político; de *participación activa y efectiva* en las decisiones que atañen a todos; de *comunicación*, donde los mensajes se construyen en la interacción misma para avanzar hacia una *interlocución válida*; del *conflicto*, mirado desde su oportunidad transformadora y su *gestión* basada en *la palabra* y la negociación que permiten, desde una posición que políticamente propende por la abolición del castigo, configurar *justicia consensual*, más legítima y con mayores impactos en el *desarrollo de la autonomía*.

Su énfasis está en la Ruta de Atención Integral —RAI— porque permite a sus autores compartir con el lector algunas reflexiones realizadas en muchos años de interés por estos temas de la democracia y la convivencia escolar y, deliberadamente, omite otros como la salud sexual y reproductiva o el embarazo adolescente sobre los cuales no se cuenta con un trabajo previo.

Los autores pretenden que los integrantes de las comunidades educativas se acerquen a las posibilidades reales —y no solo legales— de tener una escuela democrática donde las violencias, de cualquier índole, buscan erradicarse bajo el entendido de que, como construcciones culturales dinámicas, es posible rebasarlas para avanzar hacia otros escenarios donde los seres humanos

sean capaces de aprender a vivir juntos y lograr bienestar.

El texto está dirigido a las comunidades educativas interesadas en la aplicación de la ley 1620 y del decreto 1965 de 2013 en aras de cumplir con las obligaciones que la ley les impone pero, además, como producto de una profunda reflexión del quehacer escolar.

Bajo el entendido de que siempre es posible la perfectibilidad de toda acción humana y de sus escritos, este material queda a disposición de los destinatarios de quienes se esperan aportes y observaciones.



MÓDULO I

ASPECTOS GENERALES DE LA LEY 1620

CAPÍTULO I

PANORAMA GENERAL DE LA LEY 1620

1. ESTRUCTURA

La ley 1620 consta de 40 artículos distribuidos en 6 capítulos³ y alude a varias temáticas (salud sexual y reproductiva, embarazo adolescente, derechos...), pero, finalmente, se concentra en una de ellas, la violencia denominada bullying y *abandona un poco* el interés por las demás; su espíritu se orienta hacia la mitigación de las violencias y su objeto a la construcción de ciudadanía activa.

2. APROXIMACIÓN CRÍTICA

La lectura comprensiva de la ley 1620 permite señalar, con alguna reserva, aspectos que se consideran positivos pero que corren el riesgo de convertirse en *letra muerta* si no se atiende a la intención con que fueron concebidos o no se resuelven los aspectos poco claros —y a veces contradictorios— que aparecen en su texto. Se ubican, además, algunas situaciones problemáticas, potencialidades en sus contenidos y cambios que se requieren actualmente en la escuela si se quiere cumplir cabalmente con su objeto.

3. Ley 1620: I. Disposiciones Generales; II. 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; III. El sector educativo en 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; IV. De la participación de varias entidades que hacen parte del 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; V. Herramientas del 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; VI. Infracciones administrativas, sanciones e incentivos.

2.1 Aspectos destacados de la norma

2.1.1 Lo que aporta

1. Crea el *Sistema Nacional de Convivencia Escolar* —SNCE— que debe garantizar la promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades dirigidas al cumplimiento de la ley 1620.

2. Asume a los niños, niñas y adolescentes —NNA— como *sujetos de derechos*.

3. Se fundamenta en la *dignidad humana*.

4. Cuenta con unos *principios* que irrigan sus contenidos y permiten, en un momento determinado, acogerlos como criterios para su *interpretación*.

5. Establece la *corresponsabilidad* entre las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado y *asigna funciones y responsabilidades* a sus destinatarios.

6. Obliga a incorporar sus contenidos a la *planeación general* de la escuela mediante modificaciones al Proyecto Educativo Institucional —PEI—.

7. Posibilita identificar e incluir, en los manuales de convivencia, nuevas *formas y alternativas para incentivar la convivencia pacífica en la escuela*.

8. *Visibiliza la familia* en el proceso formativo.

9. Atribuye responsabilidades a los *medios de comunicación* en la labor formativa.

10. Tiene en cuenta las *estrategias pedagógicas* como parte de la transformación de los ambientes de convivencia.

11. Crea, como herramientas del SNCE, el *Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar* —SIUCE— y la *Ruta de Atención Integral* —RAI— con objeto de facilitar su aplicación

12. Su ámbito de aplicación se extiende a todos los Establecimientos Educativos —EE— oficiales y *no oficiales* de educación preescolar, básica y media del territorio nacional.

13. Promueve las alianzas interinstitucionales e intersectoriales para cumplir con sus finalidades.

14. Asume la importancia de los *contextos* en la ocurrencia de las situaciones conflictivas o de violencias. Al respecto consideramos que:

(...) Cada contexto posee rasgos específicos y, en cada uno hechos iguales pueden tener distinta significación... El contexto le da al hecho su verdadera dimensión. No hay hechos sin contexto.

El contexto tiene una importancia capital para la comprensión de los problemas... no solo nos afecta el entorno, nosotros como componente de éste, tenemos incidencia sobre él transformándonos congruentemente en el proceso vital y en el contacto con los seres vivos y el medio... (Imberti, 2006: 60, 61, 72).

La lectura de *los contextos* será, entonces, un ejercicio que aportará a la comprensión de los hechos u omisiones que generaron el conflicto o las violencias y le permitirá al Comité Escolar de Convivencia —CEC— saber que cada situación es única porque está influenciada por el entorno que configura relatos de vida diferentes; le dará oportunidad para establecer un mapa de relaciones entre actores, los juegos de poder, las influencias recíprocas y el nivel de involucramiento en un momento determinado; le servirá para individualizar las responsabilidades de los comprometidos en los hechos e implementar formas de justicia acordes con la cultura en la que se halla inmersa la institución educativa, con las necesidades de las partes y con la búsqueda de autonomía en las decisiones que se asuman.

2.1.2 Lo que preocupa

Sin embargo, cada vez que se aborda la lectura de la ley 1620, se encuentran elementos nuevos y los interrogantes van en aumento a medida que se le hace un ejercicio reflexivo. Las siguientes líneas dejan al descubierto algunos de sus inconvenientes:

1. *La falta de unidad temática.* El legislador —al parecer movido por la presiones mediáticas y por los requerimientos de la Corte Constitucional⁴ y de otros sectores de la sociedad— expide una norma que menciona varias materias: *el bullying, el embarazo adolescente, la formación ciudadana, la salud sexual y reproductiva, el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, y las competencias ciudadanas*, sin que logre establecer las conexiones que permitirían indicar que son de la misma especie y, por lo tanto, pueden ser objeto de la misma regulación. A más de tratar varias materias, la ley ignoró algunas de aquellas que pretendía regular⁵ y terminó refiriéndose solo a una de las violencias en la escuela.

Hubiera sido preferible que el legislador se ocupara íntegra y sistemáticamente de desarrollar todos los contenidos de la ley o, por lo menos, hubiera remitido a normativas anteriores en las cuales ya se habían trazado directrices pertinentes a aquellos asuntos que afectan la convivencia en la escuela.

2. *Los equívocos del lenguaje.* La ley, en el artículo 2, presenta unas *definiciones* cuyo objeto parece ser el de facilitar su

4. En la sentencia T 905 de 2011, la Corte Constitucional colombiana ordenó al Ministerio de Educación Nacional que en el término de seis meses contados a partir de la notificación de ese fallo, ... *en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, lidere la formulación de una política general que permita la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o "matoneo escolar", de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia.*

5. Cada una de las materias anotadas requería expresión legal detallada —dejando a salvo las posibles reglamentaciones delegadas— pero, en el texto legal, no se aprecia ninguna norma específica respecto de la formación para el ejercicio de los Derechos Humanos y la educación para la sexualidad.

aplicación porque permitirían explicar bajo qué conceptos se entienden las expresiones más usadas en el texto y evitar las dificultades para su comprensión.

Aunque puede haber sido esta la intención, no fue ese el resultado: son muchas las expresiones usadas de manera indistinta en la ley, lo que agrega confusión y dificulta su aplicación. Para ilustrar se mencionan algunas: violencia y agresión; conciliación y mediación; conflictos y violencias; violencias y acoso; diálogo, reconciliación y concertación.

Se apunta, entonces, a que el legislador debió usar los conceptos definidos de manera precisa para evitar la posible confusión en su aplicación por parte de directivos docentes y docentes que no siempre son abogados o no se atienen a principios de interpretación, también definidos legalmente.

3. *Los enfoques que no conversan entre sí.* Son diversos —y casi todos incompatibles entre sí— los enfoques que ofrece la ley: el de la *perspectiva de derechos* muy en consonancia con la Carta Política y con las leyes 115 y 1098 y el del *desarrollo humano*, que propende por el despliegue de todas las potencialidades humanas y por la creación de capacidades o *libertades sustanciales* (Nussbaum, 2012: 40) como conjunto de oportunidades —habitualmente interrelacionadas— para elegir y actuar.

El *enfoque policivo* está contenido también en la ley 1620. Se centra en la seguridad —entendida en sentido tradicional

como visibilización del pie de fuerza (cuerpo armado permanente), control ciudadano, uso de medios tecnológicos que invaden la privacidad, agostamiento de las garantías para los Derechos Humanos, desconfianza y relaciones de extrañamiento, sospecha, denuncia y judicialización de presuntos infractores— que inhibe o retarda la reconstrucción del tejido social colombiano.

En contraposición al anterior, otro *enfoque de seguridad*, más acorde con los fines de la escuela y con los postulados del Estado Social de Derecho —ESD— es posible: el de *seguridad humana* que busca... “encontrar maneras formulaciones, prácticas políticas, compromisos, mecanismos y organismos que permitan a las personas sentirse más seguras, esto es, con menos temor al presente y más esperanza respecto del futuro, al nuestro y al de las futuras generaciones”. Esta clase de seguridad promueve la democracia; busca acabar con las violencias; requiere ampliar la participación; restablece el lazo social; exige una educación de calidad y para todos; difunde, promueve y garantiza los derechos fundamentales; requiere expandir las libertades, respetar los pluralismos y las diferencias culturales y, previene el deterioro del ambiente.

El *enfoque de la salud*, bastante claro en la norma, significa que el conflicto y las violencias se asumen como fenómenos individuales y no como construcciones sociales. En ese orden de ideas, la ley remite a que médicos psiquiatras, psicólogos y practicantes de estas áreas, *curen* estos *males* en la escuela y atiendan

clínicamente a quien los padece, lo cual deja intacto el problema social y cultural que subyace al caso particular. De esta manera se establece una relación directa entre violencia y salud mental.

Los actores educativos deben empoderarse y atender a la filosofía de la institución educativa en las intervenciones que hacen a los conflictos y a las violencias: deben ser capaces de encausarlas hacia lo social y de desarrollar estrategias en este sentido. Los agentes externos —como practicantes de psiquiatría y psicología— no debieran hacer parte de la cotidianidad de la convivencia, ni “reemplazar” la autoridad del maestro y del directivo.

4. *Los cambios exigidos en el Manual de convivencia —MC— respecto a las violencias y los conflictos.* La gestión de las violencias y de los conflictos en los EE colombianos parece ser una de las prioridades en los contenidos de la ley 1620, con la aspiración de que, al tiempo que se mitigan aquellas y se resuelven estos, se vayan produciendo aprendizajes para la vida como parte del proceso de formación integral.

Es este, tal vez, el reto más importante que se asume con la nueva norma. Estos asuntos merecen algunos comentarios y propuestas:

— Tanto la ley como su decreto reglamentario plantean la necesidad

de generar estrategias fundadas en la palabra como herramienta y en el respeto por la dignidad humana para la *resolución de situaciones conflictivas* y la *mitigación* de las violencias en la escuela.

— Si la escuela vive la zozobra de que en sus espacios a veces se cometen delitos y a veces muy graves, el primer impulso de los actores escolares parece ser el de excluir al presunto responsable, sobre todo por la alarma social que causa el delito y por la impotencia que invade a los directivos y docentes frente a la ocurrencia de estas situaciones. La ley 1620 de manera desafortunada da pie para pensar que la práctica de exclusión continuará *haciendo escuela en la escuela* casi como única respuesta.

— La mayor oportunidad para abordar pedagógicamente las violencias en la escuela, la constituye tal vez, la posibilidad de implementar la *justicia restaurativa*⁶ creada, precisamente, en la Justicia de Menores con el interés de que los infractores no fueran sometidos a la ley penal ordinaria y evitarles como castigo el confinamiento intramuros, por considerarlos sujetos en pleno proceso de formación que no podían ver truncado su proyecto de vida.

Los procesos de justicia restaurativa ofrecen un nuevo horizonte sobre todo si la ley misma ha considerado aprender del error y buscar otras maneras de resolver los conflictos que, parece, la ley

6. El artículo 42 No. 2 del decreto reglamentario se refiere a reparar el daño, con lo cual entendemos que se está dando cabida a la justicia restaurativa.

entiende diferentes al castigo. Siendo así, es posible incluir en los manuales de convivencia *fórmulas consensuales de justicia* poco exploradas que permitirían a la escuela, de a poco, ir generando una *cultura de paz* cuya sustentabilidad depende, en gran parte, de los procesos que se emprendan en el ámbito escolar. En todo caso, las propuestas y la implementación de la justicia restaurativa en Colombia deben obedecer a toda una estrategia de aplicación coherente y sistemática para el logro de una convivencia pacífica.

En consonancia, es posible indicar que ya en 1994 y 2006⁷ se habían expedido sendas normas con la intención de respaldar la obligatoriedad de la enseñanza y aplicación de la negociación directa, la mediación y la concertación en las instituciones educativas. Los resultados esperados eran (¿son?) en todo caso, el fortalecimiento del lazo social, el mejoramiento de las relaciones, el reconocimiento y respeto entre los diferentes estamentos y la generación de escenarios donde aprender a vivir juntos se nutra de celebrar la diferencia.

5. Parece inconveniente que la ley exija que el PEI, los MC y el Sistema Institucional de Evaluación —SIE— sean *revisados y ajustados anualmente*⁸. La escuela colombiana tendría que usar la mayor parte de su tiempo en estas labores tan dispendiosas que, por lo

demás, exigen un ejercicio participativo de sus estamentos, con el inconveniente adicional de que el manual, como norma jurídica, iría perdiendo *seguridad jurídica* de a poco porque no habría certeza acerca de cuál estaría vigente en un momento determinado.

En esos términos parece que la regulación sobre el PEI contenida en el artículo 73 de la ley 115, debió mantenerse vigente pues no exige su revisión mientras responda... a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país... y sea ...concreto, factible y evaluable.

6. La ley 1620, en el numeral 1 del artículo 13, establece como función del CEC la de *resolver* los conflictos⁹ entre docentes y estudiantes, directivos y estudiantes, entre estudiantes y entre docentes, con lo cual podría llegarse al absurdo de que sus indagaciones condujeran a establecer que quien violentó la norma fue el docente o el directivo y entonces, ¿con qué competencia va a resolver esta situación? Así, el Comité se arrogaría atribuciones que no tiene, va más allá de lo permitido por otras normas jurídicas y genera una situación inconveniente y de zozobra que en nada ayuda al logro de la convivencia pacífica.

Otra debe ser la ruta que se siga en el caso de que haya docentes y directivos involucrados en la situación y existen

7. Leyes 115 y 1029.

8. Véase ley 1620 artículo 17 No. 4.

9. Y a renglón seguido, en el numeral 5, establece que el CEC puede activar también la RAI frente a las violencias.

normas que permiten salidas a este estado de cosas¹⁰, sin que tenga que ser el CEC el que desate la situación. A este absurdo contribuye la definición asumida sobre el bullying que señala que puede darse también en rango jerárquico y no solo entre pares.

7. Ante las violencias, la escuela debe preguntarse cuáles de ellas tipifican presuntos delitos y cuáles no. La respuesta permite saber si la gestión del asunto sometido al conocimiento del CEC debe resolverse dentro del EE o si es necesario *remitirlo* al funcionario competente caso este último en que el Comité debe establecer la estrategia por medio de la cual la institución educativa seguirá acompañando al estudiante mientras se surten los trámites para que no se trunque su proceso formativo y se dé aplicación al principio de *corresponsabilidad*.

Se propone que en ambas situaciones — resolverlas en la escuela o remitirlas al funcionario competente— los estudiantes involucrados como sujetos activos en los hechos violentos no se sometan a castigo: debe haber lugar para la *restauración* que permita encuentros con la víctima desde donde se origine conciencia acerca del daño ocasionado, necesidad de repararlo integralmente, compromiso de que los hechos no se repitan y posibilidad de que se reintegren todos los actores a la convivencia escolar. Además, la escuela debe reconocer que el acompañamiento en caso de bullying

debe cobijar a todos quienes intervienen y no solo a la víctima, pues la ley 1620 solo una vez menciona al agresor y los testigos no aparecen de forma expresa en su articulado.

El tema de *la restauración* pasa por la sensibilidad que debe suscitar la relación con el otro, con ese otro —que se encuentra, por activa o por pasiva, en una condición que desde lo humano amerita un ejercicio de empatía que permita entender la situación en que se encuentran en un determinado momento la víctima y el ofensor, ambos en la necesidad de ser acogidos, reconocidos y apoyados de forma solidaria:

... tal vez de lo que se trata sea de saberse vulnerable y, sabiéndose expuesto al dolor, establecer vínculos de acompañamiento y de compasión para hacer más soportable esta vulnerabilidad.... reformular la definición de *compasión*... tratar de entenderla como sensibilidad hacia el sufrimiento del otro... (cfr. Mèlich, 2010: 18).

8. La ley deja espacios a la *discrecionalidad del operador* de la norma¹¹ lo cual genera riesgos de arbitrariedad y de violación de derechos cuando alude a la posibilidad de remitir a una instancia por fuera de la escuela a quien se considere que está inmerso en... *situaciones de alto riesgo de violencia*... ¿qué se considera alto riesgo de violencia?, ¿con qué criterios se establece?, ¿quién lo determina? Así, la situación asumida como problemática

10. Ley 734 o Código Disciplinario Único.

11. Ver el inciso final del numeral 4 del artículo 31.

saldrá del ámbito escolar y tendrá un tratamiento, tal vez punitivo en una instancia judicial, en detrimento del derecho a la educación. Se insiste en que, por el principio de corresponsabilidad, las instituciones educativas no pueden desentenderse de estos NNA quienes, al igual que aquellos que sufrieron daño o lesión en su integridad física o moral, deben ser apoyados, precisamente en ese momento que es crucial en su proceso formativo.

Otra manera de *deshacerse* de algunas problemáticas escolares se presenta... cuando sobrepasan la función misional del establecimiento educativo lo cual conduce a las mismas preguntas y, adicionalmente, suscita esta inquietud: si los estudiantes se equivocan en materia grave, ¿no es cuando requieren más acompañamiento de la escuela y es, además, el momento en que se hace visible la función formadora de esta institución? Habría que pensar en la suerte que correrán los NNA por fuera de las aulas escolares.

2.1.3 ¿Es cuestión de más normas?

La normativa existente antes de la expedición de la ley 1620 se constituye en herramienta jurídica suficiente para gestionar los conflictos y las violencias en los establecimientos educativos. Lo que es cierto es que las normas no alcanzan a resolver todas las situaciones problemáticas —y no solo en la escuela— porque se requiere también un compromiso de los actores involucrados en su divulgación, promoción aplicación y cumplimiento, es decir, se requiere

entenderlas valiosas para la convivencia. Es pues necesario en la escuela (y en la sociedad), un cambio de mentalidad frente a la norma.

Como enunciación no exhaustiva —a manera de respaldo de la afirmación anterior— se listan algunas normas que apoyan jurídicamente el objetivo de democratizar la escuela y que, de la mano de una labor conjunta, sistemática, coherente y continua que entrañe afecto y autoridad, permita pensar en transformaciones a la convivencia escolar como un compromiso de todos los estamentos que se forja día a día y no admite pausa.

2.1.3.1 Normativa internacional

Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948); Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (ONU, 1948); Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966); Convención Americana sobre Derechos Humanos (Conferencia Especializada Interamericana Sobre Derechos Humanos, 1969); Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (UNESCO 1974); Declaración y Programa de Acción de Viena (Conferencia Mundial De Derechos Humanos, 1993); Declaración y Plan de Acción Integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la

Democracia (UNESCO, 1995); Programa Mundial de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (ONU, 2004); Declaración y Plan de Acción Integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (UNESCO, 1995).

2.1.3.2 Normativa nacional

NORMA	CONTENIDO
Ley 12 de 1991	Aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989
Constitución Política	Preámbulo y artículos 2, 44, 45, 67, 68
Ley 115	Ley General de Educación
Ley 1109	Observatorio de Asuntos de Género
Ley 294	Desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y dicta normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar
Ley 1029	Modifica el artículo 14 de la ley 115 de 1994
Ley 1098	Código de la Infancia y la Adolescencia
Ley 1145	Sistema Nacional de Discapacidad
Ley 1146	Prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente
Ley 1257	Sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres
Ley 1346	Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.
Ley 1361	Protección Integral a la Familia
Ley 1404	Programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país
Ley 1450	Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014
Decreto 1860/1994	Reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994
Decreto 1286/2005	Normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados
Acuerdo 75/2010 Concejo de Medellín	Por medio del cual se establece la Mediación Escolar como una estrategia alternativa para la solución de conflictos en las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Medellín
Decreto 4463/2011	Reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008

CONPES SOCIAL Documento 147	Lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años
Res. 22977 de 2011 SEDUCA	Institucionaliza la celebración del día de la convivencia en los establecimientos educativos de los municipios no certificados de Antioquia
Res. 4505 de 2011 ICBF	Ruta de Prevención y Atención a niños, niñas y adolescentes víctimas de actos de violencia escolar

2.1.3.3 Normativa posterior a la ley 1620

Para completar el panorama es necesario agregar que otras normas, expedidas con posterioridad a la ley 1620 deben ser aplicadas en los EE, en atención a su estricta relación con los contenidos de aquella y las finalidades de la educación:

28

Ley 1622	Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones
Ley 1626	Por medio de la cual se garantiza la vacunación gratuita y obligatoria (contra el virus del papiloma humano) a la población colombiana objeto de la misma, se adoptan medidas integrales para la prevención del cáncer cérvico uterino y se dictan otras disposiciones
Ley 1650	Por la cual se reforma parcialmente la Ley 115
Ley 1652	Por medio de la cual se dictan disposiciones acerca de la entrevista y el testimonio en procesos penales de niños, niñas y adolescentes víctimas de delitos contra la libertad, integridad y formación sexuales
Ley 1680	Por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones

Así las cosas, la ley 1620 solo agregó complejidad a la gestión de la convivencia escolar y a los asuntos referidos a salud sexual y reproductiva a más de que sus contenidos requieren cierta experticia en Derecho para ser leídos desde la intencionalidad de la norma y desde sus posibles alcances que no están a primera vista a disposición del

lector. Adicionalmente, a veces, resiste varias lecturas o lecturas equívocas sobre un mismo tema. Lo que sí es cierto es que la ley 1620 tiene vigencia jurídica y por tanto es de obligatorio cumplimiento por lo que sus destinatarios deben hacer todos los esfuerzos que se requieran para ajustarse a su querer y dar aplicación fiel a sus mandatos.

Para recordar

1. Los contenidos de la ley 1620 admiten una lectura desde los aspectos positivos o aportantes y los que generan dificultades en su aplicación. Algunos de estos últimos se muestran en el siguiente gráfico:

INQUIETUDES E INTERROGANTES



2. Como toda norma jurídica la ley 1620 es de obligatorio cumplimiento para sus destinatarios; los esquemas que siguen ubican las responsabilidades de cada uno de ellos, las conductas perseguibles a partir de su incumplimiento y las sanciones en cada caso:

— Responsabilidades en el SNCE (ley 1620 artículos 18, 19, 20, 22)

Rector	Convocar al Consejo Directivo —CD— para instalar el CEC y aprobar su reglamento
	Liderar el CEC
	Incorporar a la planeación institucional la RAI, sus componentes y protocolos
	Liderar anualmente la revisión y ajuste del PEI, el MC, el SIE, en un proceso participativo en el marco del Plan de Mejoramiento Institucional —PMI—
	Reportar los casos de acoso y violencia escolar y vulneración de derechos
Docentes	Identificar, reportar y realizar el seguimiento a los casos de acoso, violencia y vulneración de derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes: ley 1146 (identificación temprana en el aula y deber de denunciar violencia y abuso sexual), MC y RAI
	Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos
	Participar de los procesos de actualización y de formación docente y de evaluación del clima escolar
	Contribuir a la construcción y aplicación del manual de convivencia
	Formular y gestionar participativamente proyectos pedagógicos sin una asignatura específica, contextualizados e incluidos en el PEI
Asumir rol de orientador y mediador en situaciones que atenten contra la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos sexuales y reproductivos —DHSR—	

Familia	Proveer a sus hijos espacios y ambientes que generen confianza, ternura, cuidado y protección de sí y de su entorno físico, social y ambiental
	Participar en la formulación, planeación y desarrollo de estrategias que promuevan la convivencia, la participación y la democracia, y el fomento de estilos de vida saludable
	Acompañar de forma permanente y activa a sus hijos en el proceso pedagógico para la convivencia y la sexualidad
	Participar en la revisión y ajuste del manual de convivencia
	Responder por actividades de aprovechamiento del tiempo libre de sus hijos y el desarrollo de competencias ciudadanas
	Acatar el MC y responder por el incumplimiento de su hijo
	Conocer y seguir la RAI de acuerdo con las instrucciones impartidas en el MC
	Accionar para restituir los derechos de sus hijos cuando éstos sean agredidos usando la ley y la RAI

— Conductas que generan sanciones

A QUIÉN/ES	RAZONES	TIPO DE SANCIÓN
En general a los actores del SNCE	Omisión, incumplimiento o retraso en la implementación de la RAI o en el funcionamiento de los niveles de su estructura	Disciplinarias; general o de reparación de los daños previstas en el Código Civil y en el Código Penal.
Docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales	Omisión o incumplimiento en la implementación del SNCE	
Instituciones educativas privadas	<ul style="list-style-type: none"> - Omisión, incumplimiento o aplicación indebida de la RAI - Falta de ajuste o implementación del PEI y del MC - Inoperancia del CEC 	<ul style="list-style-type: none"> - Amonestación pública fijada en lugar visible de la institución educativa y en secretaría de educación - Amonestación pública con indicación de los motivos que dieron origen a la sanción, a través de anuncio en periódico de alta circulación en la localidad, en su defecto, de publicación en lugar visible, durante un máximo de una semana - Clasificación en el régimen controlado para el año inmediatamente siguiente a la ejecutoria de la resolución con efectos en los valores de matrícula - Cancelación de la licencia de funcionamiento artículos 36 y 37)

3. A pesar de que la ley 1620 admite muchas críticas, cuenta, sin embargo con algunos componentes que la hacen novedosa: algunos de sus enfoques, el objeto, el espíritu que la inspira y el giro sustancial en cuanto a las formas de abordar los conflictos y las violencias que permiten y exigen hacer uso, en primer lugar, de la justicia construida por las mismas partes a partir de un proceso de negociación y luego, si no hay otra opción, echar mano del proceso disciplinario con debido proceso, cambio que deja relegado el castigo a un último lugar luego de haber dado una oportunidad a la palabra como herramienta de gestión de conflictos y de abordaje de violencias.

Ejercicios de reflexión

1. Con diversos integrantes de la comunidad educativa, organiza sesiones de trabajo para leer la ley 1620 y, a continuación, anotar los interrogantes y observaciones que surgen de este trabajo.

2. ¿Cuáles cambios ha tenido la convivencia en el EE a partir de la aplicación de la ley 1620?

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS ACTIVOS

1. OBJETO DE LAS LEYES 1620 Y 1622

La ley 1620, como la 1098, reconoce a los NNA como sujetos de derechos. En su articulado, la primera plantea como su objeto

...contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del 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, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia (cursiva fuera del texto original).

Según Saldarriaga Vélez (2011: 87), una de las mayores dificultades para la formación ética, social y política de los jóvenes escolares, y para la construcción de la democracia escolar, está en el débil reconocimiento de su condición de ciudadanía.

Por ello...

“La Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley General de Educación (1994) representan un hito en la historia de la escuela colombiana. El reconocimiento de niños y jóvenes como sujetos de derechos, en el marco de una escuela democrática que haga realidad tal condición, es el punto de partida y el horizonte de la legislación educativa (fortalecida y complementada con la Ley de Infancia y Adolescencia y la Ley de Juventud), lo que nos permite afirmar de entrada una clara intencionalidad en esta dirección”. (Ídem: 88).

Por su parte la Ley Estatutaria 1622, en su artículo 1º, postula como su objeto:

Establecer el marco institucional para *garantizar a todos los y las jóvenes el ejercicio pleno de la ciudadanía juvenil en los ámbitos, civil o personal, social y público, el goce efectivo de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico interno y lo ratificado en los Tratados Internacionales, y la adopción de las políticas públicas necesarias para su realización, protección y sostenibilidad; y para el fortalecimiento de sus capacidades y condiciones de igualdad de acceso que faciliten su participación e incidencia en la vida social, económica, cultural y democrática del país* (cursiva fuera del texto original).

Concordando estas disposiciones, se encuentra que las leyes 1620 y 1622 pretenden la construcción y logro de una ciudadanía juvenil activa mediante:

1. El fomento y potenciación de una *cultura de paz*, con conflictos pero sin violencias.

2. La vivencia de la *democracia* con reconocimiento, respeto, pluralismo, participación e interlocución válida.

3. La vigencia, promoción, difusión y garantía de los *Derechos Humanos* con base en el principio de no discriminación, la perspectiva de género, la prevalencia y fundamentalidad de los derechos de los NNA y el cumplimiento de los deberes que se les asignan.

En últimas, lo que se pretende con la construcción de ciudadanía activa desde la familia y la escuela es transformar estas instituciones en espacios donde haya una distribución democrática del poder.

2. ALGUNAS NOTAS SOBRE EL PODER

El poder es un componente presente en todos los espacios sociales y políticos. Respecto al tema Vallés (2006: 32-33), señala que existen varias visiones que conllevan implicaciones diferentes:

1. El poder no es aprehensible, brota de las relaciones sociales, no se almacena ni acumula, reviste la forma de oportunidad y para ello los individuos o los grupos sociales realizan maniobras estratégicas para disfrutarlo. Se plantea, así, en términos de probabilidad de obtener algunos resultados favorables para una individualidad o un colectivo, por lo que los actores aportan algo a la relación pero ésta, finalmente, termina siendo de imposición o predominio de unos sobre otros y de aceptación o acatamiento. El interrogante en este caso sería cuáles son

las posiciones que facilitan el dominio de unos y el acatamiento de otros.

2. El poder —referido en concreto al político— se ve como la capacidad de intervenir en la regulación coactiva del conflicto y los actores tendrán mayor o menor capacidad de intervención de acuerdo con el control que tengan sobre determinados recursos y la situación que ocupan frente a los demás sujetos. De esta manera el poder puede ser ejercido no solamente por las instituciones públicas o por el Estado: hay otros actores que pueden orientar la regulación de los conflictos en beneficio propio y lo hacen proponiendo o imponiendo, resistiendo o bloqueando.

El poder en la escuela tiene que ver con el origen de esta institución. La escuela formal colombiana es altamente jerarquizada; los ambientes escolares pretenden naturalizar en la comunidad educativa prácticas que conllevan para algunos, la voz de mando y para otros la sumisión y obediencia ciega, situación que a veces se pone en tela de juicio y ocasiona roces, conflictos y en extremo, violencias.

Para cambiar este estado de cosas la normativa colombiana ha sido generosa pero no suficiente para erradicar vicios enquistados que invisibilizan a algunos estamentos de la comunidad educativa y niegan voz a aquellos actores que consideran en situación de subordinación.

No es, pues, sencillo desarrollar el espíritu de la ley de construir ciudadanía activa

en un espacio donde a veces, ni siquiera, se reconocen Derechos Fundamentales. La labor es ardua y el compromiso es de toda la comunidad educativa pero especialmente, de los directivos docentes responsables de liderar los procesos de cambio institucionales.

En ese sentido, la ley 1622 —en su artículo 8, numerales 15 a 26— establece una serie de medidas para promover la formación política de los jóvenes como contribución a la paz y a la convivencia a partir de vincularlos a procesos de transformación social que incorporen cambios culturales como la evitación de violencias, la discriminación y el desconocimiento de derechos o de los instrumentos jurídicos establecidos para su exigibilidad.

Se trata de que los jóvenes tengan mayor conciencia sobre sus responsabilidades ciudadanas y, al mismo tiempo, cuenten con dispositivos que les permitan una formación política suficiente desde la escuela para entender que el modelo democrático puede proporcionar mayor bienestar a la sociedad si, efectivamente, se hace vivencia y si existe en la comunidad la convicción de que su participación permitirá mayor equilibrio y un sinnúmero de respuestas para las problemáticas de los contextos que les son cercanos, respuestas construidas entre todos y seleccionadas como valiosas.

Para recordar

1. Las violencias en la escuela han mostrado un desequilibrio de poder, una desestabilización de la institucionalidad, que apareja el temor de los directivos y los docentes de perder su autoridad frente a los demás estamentos. Es en ese momento que se requiere evitar las respuestas autoritarias que refuerzan la situación a intervenir e inhiben los procesos de formación política de los actores.

2. Una educación con calidad no está regida solo por el cuerpo de conocimientos que la escuela imparte en el área de las ciencias. La apropiación consciente de ciertos hábitos, ritos y formas de ser y hacer muestran la diferencia entre una escuela donde predomina el miedo, el sentimiento de subordinación y los excesos en las formas de proceder y otra donde, en cambio, los sujetos tienen un lugar, son reconocidos, el estilo implantado es dialógico y la circulación del poder es evidentemente más horizontal, escenario este último al que se quiere llegar y para el caso específico de la ley 1620 se contempla como su intención final, la construcción de ciudadanías activas, tarea imposible de lograr si los supuestos anteriores no se instalan dentro de la comunidad educativa.

Ejercicios de reflexión

1. ¿Qué aportes hace el Consejo de estudiantes de tu EE como contribución a la formación política de sus pares?

2. Señala espacios de participación que se hayan creado en la institución educativa para los padres, madres o acudientes a partir de la exigencia legal de que contribuyan a la toma de decisiones de algunos asuntos del establecimiento educativo.



MÓDULO II

EL SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR —SNCE—

Acerca de los sistemas en la ley 1620

CAPÍTULO I

DEFINICIÓN DE SISTEMA

Según el DRAE¹² (1992), un sistema es un *conjunto de cosas que ordenadamente relacionadas entre sí contribuyen a un determinado objetivo* por lo cual, para cada sistema, deben clarificarse sus objetivos, componentes y estructura; las relaciones e interacciones esperadas (programadas) entre ellos; su entorno (otros sistemas o subsistemas relacionados) y sus límites.

De manera específica Andreu et al., 1999, definen un *sistema de información* como:¹³

Un conjunto formal de procesos que, operando sobre una colección de datos estructurada según las *necesidades de la empresa*, recopilan, elaboran y distribuyen la información (o parte de ella) necesaria para las *operaciones de dicha empresa* y para las actividades de dirección y control correspondientes (decisiones) para desempeñar su actividad de acuerdo a su *estrategia de negocio* (cursivas fuera del texto original).

12. Definición tomada de www.drae.es [en línea] <http://lema.rae.es/drae/?val=sistema>; consulta: 8 de marzo de 2014.

13. Los siguientes apuntes tienen como base la información consignada en www.slideshare.net [en línea] <http://es.slideshare.net/infourbe/sistemas-de-informacin-5599145>; consulta: 8 de marzo de 2014.

PROCESOS DE INFORMACIÓN

- Necesidades
- Recolección de datos
- Recopilación
- Elaboración
- Distribución de información
- Operaciones
- Actividades de dirección y control (decisiones)
- Estrategia



SISTEMA DE INFORMACIÓN

ELEMENTOS DEL SISTEMA

- Procedimientos y prácticas habituales
- Información necesaria
- Usuarios
- Equipo de soporte: operadores del sistema tecnológicos



Los elementos de un sistema de información están referidos también a la necesidad de prever los procedimientos y prácticas habituales de trabajo en la empresa, la información necesaria, los usuarios del sistema y el equipo de soporte (no necesariamente referido a tecnologías de la información sino también a los operadores del sistema).

Aunque las referencias anteriores aluden a un sistema empresarial, el SIUCE y el SNCE podrían asumir tales procesos y elementos —con las apropiaciones pertinentes— con lo cual, implícitamente, se indica que es necesario garantizar que sistemas tan centralizados como estos, cuenten con un flujo de información que les permita dinamizar políticas, estrategias y programas en favor de los contenidos de la ley.

CAPÍTULO II

EL SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR —SNCE—

Con sustento en los principios de participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad y con la intencionalidad de facilitar su aplicación, la ley 1620 de 2013 creó 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* —SNCE— fundamentado en la dignidad humana cuyos objetivos son los de propender por el fortalecimiento y articulación de acciones en las diferentes instancias del gobierno; garantizar la protección integral de NNA; fortalecer las competencias ciudadanas; diseñar y aplicar estrategias de prevención, detección temprana y programas de comunicación para la movilización social relacionadas con la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la promoción de su DHSR.

La estructura del SNCE está constituida por *instancias* en los niveles nacional, territorial y escolar; cada nivel se integra por sendos comités de convivencia con directrices para su conformación, sus funciones y la elección de sus representantes.

La ley 1620 se vale de dos herramientas complementarias que buscan hacer operativo el SNCE, integrar las funciones de los CEC y facilitar el flujo de información que posibilite acciones para el mejoramiento de la convivencia en la escuela. Teniendo en cuenta la filosofía que orienta al SNCE, tales herramientas son el *Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar* —SIUCE— y la *Ruta de Atención Integral* —RAI— esta última con sus cuatro componentes: prevención, promoción, atención y seguimiento.



Bajo el criterio de lectura crítica de la ley 1620, se afirma que el SNCE cuenta con una distribución burocrática, lenta y centralizada de poder que puede entorpecer el cumplimiento de las funciones asignadas a cada Comité —de los órdenes nacional, regional, municipal y escolar— y da lugar a inequidades en la medida en que la mayor carga de responsabilidades asignadas, recae sobre aquel de menor jerarquía que, paradójicamente, es el que se desenvuelve en una cotidianidad saturada de asuntos referidos a la convivencia, al parecer intrascendentes

pero llenos de contenido cuando de establecer relaciones de calidad en la escuela se trata.

Adicionalmente se presenta la dificultad del desconocimiento que los integrantes de los Comités del más alto rango tienen de la escuela con lo cual, a la hora de la toma de decisiones, se pueden desconocer reglas referidas, inclusive, al sentido común. Con lo anotado, se corre el riesgo de que el SNCE presente los inconvenientes que son notables en los Sistemas Nacional de Bienestar Familiar y el de Seguridad Social.

CAPÍTULO III

HERRAMIENTAS DEL SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR

1. EL SISTEMA DE INFORMACIÓN UNIFICADO DE CONVIVENCIA ESCOLAR —SIUCE—¹⁴

Es una herramienta técnica, de carácter centralizado, que recoge información desde los establecimientos educativos para procesarla y devolverla al SNCE convertida en políticas, estrategias y lineamientos que sirvan para atender y hacer seguimiento a las situaciones que, de acuerdo con los indicadores, producen daño a la convivencia escolar.

El SIUCE debe identificar, registrar y hacer seguimiento a la información obtenida de los otros niveles del Sistema así como generar estadísticas, indicadores e informaciones que, como insumos, orienten al SNCE en la toma de decisiones y reorientación de estrategias y programas referidos al objeto de la ley. La intimidad, la confidencialidad y la protección de los datos personales son principios que rigen este sistema y deben garantizarse a los involucrados en situaciones tipo II y tipo III¹⁵ definidas en el artículo 40 del decreto 1965 de 2013.

14. Ver el artículo 28 de la ley 1620, reglamentado en los artículos 31 a 34 del decreto 1965 de 2013.

15. Al tenor del Preámbulo y los artículos 1 a 40 de la Constitución Política —con énfasis en el artículo 15— y de los artículos 1° a 37 de la ley 1098, especialmente el artículo 33, de manera concordante con los postulados de la ley estatutaria 1266.

El decreto 1965, en el artículo 34, establece el mínimo de información que debe reportarse al SIUCE por los establecimientos educativos de tal manera que pueda hacerse efectiva la identificación, el registro y el seguimiento de las situaciones reguladas. La información debe remitirse luego de que alguna de las entidades que conforman el SNCE ha gestionado el asunto puesto en su conocimiento.

La información reportada al SIUCE constituye una narrativa sucinta pero completa de la entidad que atendió el asunto (CEC, ICBF, Comisaría de Familia, Juez): los hechos con sus circunstancias de modo, tiempo y lugar; las acciones asumidas; las medidas de atención y seguimiento realizadas así como cualquier otro asunto que se considere relevante.

No son los establecimientos educativos los responsables de definir los lineamientos, aplicativos y formatos a través de los cuales se deberá reportar la información pues, según el artículo 32, es la mesa técnica del SIUCE a quien corresponde esta responsabilidad.

La información que, bajo la forma de indicadores devuelve la mesa técnica del SIUCE a las entidades que configuran el SNCE, da oportunidad de formular políticas públicas y desplegar

estrategias en favor de la convivencia escolar pacífica.

Encontramos que en este registro de la información para el SIUCE los establecimientos educativos tienen una gran fortaleza pues internamente pueden aprovecharla para autoevaluarse y tomar decisiones que los lleven a cumplir los objetivos planteados en materia de convivencia; conocer el estado de la convivencia; hacer investigación y establecer un sistema de alertas y acciones tempranas (Fisas, 1998: 165-67)¹⁶ que permitan emprender acciones preventivas en favor de un clima escolar que fortalezca el desarrollo integral de los NNA; el cumplimiento de la filosofía institucional a más del diseño de planes de mejoramiento.

Para que el SIUCE pueda lograr sus propósitos se requiere que los establecimientos educativos cumplan oportunamente con las actividades que, según la ley 1620 y el decreto 1965, deben asumir, siempre con el liderazgo del rector o director y en las circunstancias concebidas por la ley como situaciones tipo II y III.

Como sistema, es obvio que el SIUCE debe producir una articulación en todos los niveles del SNCE con lo cual las iniciativas resultantes en los inferiores guardarán coherencia con el nivel central

16. Estas expresiones son tomadas de Fisas quien entiende por tales... *aquellos sistemas de información y análisis sobre zonas de crisis que puedan ayudar al desarrollo de posibles estrategias de respuesta sobre dichas situaciones*. Hace parte de la prevención de conflictos y no significa mayor capacidad para frenar procesos conflictivos y destructivos sino únicamente de detectarlos. La alerta es un elemento más de un proceso más amplio y complejo. Cuenta con tres fases: recogida de información, procesamiento y análisis y traducción de todo ello en una acción preventiva.

y servirán, sin duda, para indicar el cumplimiento de los indicadores aunque esto no sea lo más relevante.

Se insiste en la relación que existe entre el sistema de información y la posibilidad de hacer prevención de las violencias, pues ahí se producen oportunidades como las de crear *observatorios de carácter local*¹⁷ para establecer alertas tempranas de las cuales se derivarían acciones tempranas, que buscarán aunar esfuerzos en favor de una convivencia pacífica, luego de conocer cuáles son las mayores dificultades que entaban este propósito.

En síntesis, el SIUCE

— Recoge y organiza información sobre los casos de acoso, violencia escolar y vulneración de DHR que afectan a la Comunidad educativa —CE— con el fin de darle un uso posterior encaminado a establecer acciones que lleven a mejorar la convivencia.

— Brinda información e indicadores a las entidades que hacen parte del SNCE para orientar y reorientar políticas,

estrategias, programas y acciones relacionadas con el objeto de la ley.

— Debe actuar articulado con otros sistemas de información como el misional del ICBF, el MINTIC y los del sector salud, con el fin de consolidar la información e identificar acciones conjuntas.

— Debe garantizar la protección de la confidencialidad, la intimidad y los datos personales de las personas implicadas en una situación que afecte la convivencia escolar.

Para recordar

1. Los EE deben reportar al SIUCE la información que garantice la identificación, registro y seguimiento de las situaciones de tipo II y III a las que alude el artículo 40 del decreto 1965 de 2013. El formato a diligenciar debe contener, mínimo, la siguiente información:

17. *El observatorio es un espacio y ejercicio permanente interinstitucional, intersectorial e interdisciplinario de seguimiento, análisis y visibilización de las acciones, procesos y problemáticas de la convivencia escolar para generar un sistema que articule procesos y productos de las iniciativas que lo conforman: por consiguiente, estos trabajos son interdependientes en función del fin común. El observatorio de convivencia escolar debe ser un programa municipal, en cabeza de la Secretaría de Educación y con apoyo en red de otros servicios municipales, que se constituya como ente asesor del gobierno local en las políticas públicas de convivencia escolar, derechos humanos y, gestión de conflictos escolares con un enfoque transformativo. El Observatorio nace, fundamentalmente, por la necesidad de crear conciencia de la importancia que Estado de social de derecho, tiene la convivencia escolar para la vida democrática y, la vigencia, respeto y comprensión de los derechos humanos.* Tomado de Sepúlveda Álzate; Martha Cecilia Et Al (2007): ESTRATEGIA: Observatorio de convivencia escolar EN: Proyecto: La mediación escolar: un aporte a la formación de sujetos sociales y ciudadanos. Asesoría y consultoría para la creación de un servicio municipal de mediación escolar. Universidad de Medellín (Vicerrectoría de Extensión, Coordinación de Postgrados Facultad de Derecho)- Instituto Universitario Kurt Bösch (Suiza). Trabajo de grado para optar al título de Especialistas en Mediación de Conflictos.

SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR
SISTEMA DE INFORMACIÓN UNIFICADO DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Reporte Nro. _____

CEC Institución educativa _____

El manejo de esta información respeta la confidencialidad y el derecho a la intimidad de las partes involucradas.

1. Lugar, fecha y forma en que fue reportado el caso a las entidades que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, (verbal o escrita):

2. Entidad del Sistema Nacional de Convivencia Escolar que asumió el conocimiento del caso:

3. Identificación y datos generales de las partes involucradas:

4. Descripción de los hechos que incluya condiciones de tiempo, modo y lugar:

5. Acciones y medidas de atención adoptadas por las entidades del Sistema Nacional de Convivencia Escolar frente a las situaciones reportadas:

6. Seguimientos programados y realizados, al caso concreto, por parte de las entidades que integran el Sistema Nacional de Convivencia Escolar:

Información reportada por: _____

Rector I.E. _____

Ciudad y fecha del reporte: _____

2. Es el rector del EE, en calidad de presidente del CEC, quien responde por estos reportes y debe organizar un archivo confidencial que contenga una copia de cada uno de ellos. En ningún caso, esta clase de información se registrará en el libro observador del estudiante.

3. La información que se reporta al SIUCE puede ser aprovechada por el EE para emprender acciones de mejoramiento de la convivencia escolar, sin faltar a la confidencialidad.

Ejercicios de reflexión

En una sesión de trabajo con los estamentos de la CE, realiza un taller que permita determinar:

1. La importancia que para establecimiento educativo tiene la información reportada al SIUCE.
2. Las estrategias y acciones preventivas y de promoción derivadas del análisis esta información que señala las violencias que se están sucediendo en el EE.

2. LA RUTA DE ATENCIÓN INTEGRAL —RAI—

2.1 Aspectos generales

En términos muy sencillos la RAI¹⁸ implica la construcción de un sendero, *camino* o *itinerario de un viaje*¹⁹ concebido como una dirección u orientación que se toma para lograr un propósito que para el caso es el de especial cuidado o atención²⁰ a lo que se va a decir o hacer pero de manera integral²¹.

La RAI es, entonces, un camino, guía u orientación que da pautas para asumir integralmente las situaciones referidas a la convivencia, que se presentan con los estudiantes en todos los EE, ruta que permite, a más de contribuir a dar salida a las violencias, mirar críticamente la convivencia, hacer lectura tanto del contexto como del relacionamiento entre los diferentes actores, buscar las causas y emprender acciones a partir de un Plan de mejoramiento institucional que responda a las exigencias de la ley y su decreto reglamentario.

En punto a la RAI, la ley 1620 permitirá centrar la atención en la demanda de un cambio de actitud frente al tipo de relaciones que se establecen entre los miembros de la CE, mirados desde la diferencia y el respeto, y dando lugar a comprensiones del mundo que matizan las posturas extremas.

18. Está sustentada por el artículo 29 de la ley 1620 y reglamentada en los artículos 35 a 48 del decreto 1965 de 2013.

19. www.wordreference.com [en línea] <http://www.wordreference.com/definicion/ruta>; consulta: 4 de noviembre de 2013.

20. www.wordreference.com [en línea] [/http://www.wordreference.com/definicion/atencion](http://www.wordreference.com/definicion/atencion); consulta: 4 de noviembre de 2013.

21. www.wordreference.com [en línea] <http://www.wordreference.com/definicion/integral>; consulta: 4 de noviembre de 2013.

Leer la escuela en este sentido lleva a comprender que la linealidad no existe en ella, y que la *complejidad* actual y el tipo de las relaciones que allí se establecen obedece a su calidad de *sistema* con diversos procesos dinámicos, cambiantes y multidimensionales que se entrecruzan, complementan y permean unos a otros; de allí que la forma tradicional de las relaciones en la escuela —prácticas pedagógicas que han privilegiado paradigmas de autoridad vertical, limitados y fragmentarios de la realidad— ya no es posible: se requiere de mayor amplitud y disposición para entender y apropiarse de estos cambios.

Es así como deben propiciarse entornos de aprendizaje más acordes con la situación actual y posibilitadores de percepciones más abiertas al cambio dirigidas a la convivencia, las relaciones y las dialógicas que hagan de la escuela *un lugar de acogida*, inscrita en los actuales tiempos, asumida desde la complejidad y con responsabilidades no sólo con las generaciones presentes sino con las futuras, una escuela que, como diría Michel Serres, (1989, 13),

...corre y fluctúa sobre una red múltiple y compleja de caminos encabalgados y entrecruzados en nudos, cúspides o encrucijadas, intercambiadores en los que se bifurcan una o varias vías. Una multiplicidad de tiempos diferentes, de disciplinas diversas, de ideas..., de grupos, de instituciones..., de hombres en acuerdo o en conflicto.

En últimas, se quiere una escuela que abra a nuevos caminos donde la palabra y el afecto sean protagonistas y conduzcan a la utopía del bienestar; una escuela donde a todos los actores se les reconozcan sus derechos, donde se entienda que en la convivencia se da el encuentro con el otro, ese ser humano cruzado por la incertidumbre, la angustia, el error, la imperfección, la fragilidad, la vulnerabilidad, calidades que no le son exclusivas sino que son propias de todos los humanos y por tanto, deben ser asumidas por toda la comunidad educativa, para lograr la empatía la solidaridad, el respeto y el cuidado y para que los estudiantes logren construir su proyecto de vida, sobre la base de que la vida vale la pena vivirla.

Pensar la RAI en las instituciones educativas —IES— permitirá mirar y leer los recorridos y reorientar las acciones para crear un *clima escolar* donde se logren competencias para la vida, relaciones para crecer en libertad, oportunidades en los conflictos para recuperar la palabra y, formación en ciudadanía activa para aportar en la construcción de una sociedad más participativa y democrática, es decir, construir nuevos caminos frente a los, también, nuevos desafíos. Retomando a Serres²²,

... no olvidemos, cambiar de mapa, de cuando en cuando, para ponernos al día, porque en todas partes hay obras, siempre en actividad, que mejoran, transforman, trastocan la red y la región

22. Ibid.

y pueden volver obsoleto el mapa de rutas de ayer.

La aplicación de la RAI debe conducir a que los EE puedan:

— Configurar *procesos y protocolos* para la implementación de cada uno de los componentes a que alude la ley 1620: promoción, prevención, atención y seguimiento.

— Articular una oferta de servicio ágil, integral y complementaria entre los elementos del SNCE.

— Permitir que, mediante cada uno de los niveles, las instituciones y entidades que conforman el SNCE, garanticen la atención inmediata y pertinente de los casos de violencia escolar, acoso o vulneración de DHSR que se presenten en los EE o en sus alrededores.

— Garantizar, en todas las acciones que se lleven a cabo en la escuela, la aplicación del principio de *protección integral de los NNA*²³ cuando ellos estén involucrados.

2.2 Componentes de la RAI

Con la intención de facilitar su aplicación en la escuela, la ley 1620 va desglosando los temas que incluye

y es así como deriva de la RAI cuatro componentes que interactúan entre sí y deben, idealmente, permitir que los establecimientos educativos vayan mejorando sus relaciones y fortaleciendo la formación política de sus actores.

Todos los componentes de la RAI deben ligarse al objeto de la ley que es el de... contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural.

Para recordar

Aunque la ley 1620 establece una ruta para asumir integralmente las situaciones de conflicto y de violencias en la escuela, ésta nunca será suficiente si no existe una amplia difusión de la norma, si no hay apropiación y consciencia de sus intencionalidades, si no se emprenden las acciones que correspondan a sus contenidos y si los actores educativos no están dispuestos a moverse de su lugar de comodidad para asumir las responsabilidades que a cada uno cabe en el logro de una convivencia escolar libre de violencias.

23. Derecho a no ser revictimizado, interés superior, prevalencia de sus derechos, corresponsabilidad, exigibilidad de los derechos, perspectiva de género, proporcionalidad en la medidas adoptadas para los casos que afectan la convivencia, protección de datos (contenida en la Constitución, los tratados internacionales y la ley) así como los derechos de los NNA de los grupos étnicos.

Ejercicios de reflexión

1. Realiza actividades de aula, preferiblemente talleres o aquellas donde se permita, sin censura, una amplia circulación de la palabra con el fin de conocer, desde la percepción de los estudiantes, las condiciones del clima escolar: qué favorece la convivencia; qué la afecta negativamente; cómo se ve la convivencia dentro del aula de clase; qué tipo de acciones propondrían para mejorarla; qué compromisos podrían establecerse.

2. Comparte los resultados de este ejercicio con los demás docentes y con los directivos docentes, para contribuir a configurar el diagnóstico de la convivencia dentro de la IE.

3. Conversa con tus estudiantes acerca de la RAI: qué es; cuáles son sus propósitos; cómo puede aprovecharse en favor de una convivencia pacífica.

4. En calidad de integrante del CEC, diseña una jornada pedagógica en la cual un representante de cada estamento recoja información para la elaboración de los protocolos que obliga la ley.

5. Desde coordinación y enmarcada en la planeación institucional, realiza orientaciones de grupo con el objeto de retroalimentar la información relacionada con la RAI, involucre activamente a los líderes estudiantiles de cada grupo.



MÓDULO III

LA RUTA DE ATENCIÓN INTEGRAL —RAI—

CAPÍTULO I

COMPONENTE DE PROMOCIÓN²⁴

Tiene que ver con las acciones realizadas en los establecimientos educativos dirigidas a una cabal difusión, promoción y garantía de los Derechos Humanos en términos de *perspectiva de derechos* que hace parte, también, del espíritu de la ley.

La promoción de derechos busca “...desarrollar la capacidad de superación de prácticas y modelos instituidos —culturales, sociales, políticos y económicos— que vulneran los derechos y recuperar la actuación política como una acción creadora de mundos con condiciones que hagan posibles el desarrollo de las potencialidades humanas...”

(...)

Las estrategias de acción tienden a establecer consensos precisos, incluir dinámicas de equidad de género, interpelar modelos patriarcales, circuitos de comunicación, formas de organización y ejercicios del poder, elaborar diagnósticos sobre el estado de los derechos humanos en los propios territorios, generar análisis críticos de contextos, obrar en consecuencia de esos análisis, reconocer y tramitar conflictos en formas no violentas y buscar nuevas formas de habitar el espacio público²⁵.

24. Según la ley 1620 “**El componente de 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”

25. Tomada de www.fcp.uncu.edu.ar [en línea] <http://www.fcp.uncu.edu.ar/paginas/index/promocion-de-derechos-humanos-para-la-construccion-ciudadana->; consulta: 3 de febrero de 2014

En este componente son básicos el desarrollo de competencias y el ejercicio de los DHR, favorecidos en ambientes de bienestar para los miembros de la CE, traducidos en un buen clima institucional que, según Fernando Onetto (2004, 9), consiste en "... la inclusión de las variables ambientales para explicar los resultados escolares: las teorías acerca del aprendizaje y la enseñanza, teorías curriculares, enfoques metodológicos y de evaluación y la lectura de los contextos socioeconómicos".

Un buen clima escolar debe buscar la satisfacción de los actores escolares y tiene que ver con la identidad de sus miembros, la filosofía institucional, el modelo pedagógico, la lectura del contexto que detecte las problemáticas familiares y sociales de los estudiantes, el acompañamiento de las familias, las formas de evaluación, las relaciones y con el gusto por el trabajo colaborativo en los espacios escolares a partir de las diferencias.

En el componente de promoción el decreto 1965 de 2013 instituye unas acciones que se deben traducir en políticas que fomenten los establecimientos educativos para la convivencia y el mejoramiento del clima escolar, que redunden en un ambiente que favorezca el ejercicio de los DHR.

El buen clima escolar se evidenciará, entonces, a partir de la construcción colectiva de unos acuerdos traducidos en una *política de convivencia* con la definición de convivencia construida por la comunidad educativa y plasmada en el componente conceptual del PEI e integrada al Plan Educativo Municipal —PEM—. La política de convivencia, así construida, tiene varios *escenarios* que, en la práctica, no se dan en orden sucesivo e independiente sino que guardan una íntima relación e interactúan de forma complementaria y compleja. Algunos escenarios de la convivencia se visualizan en la siguiente gráfica:



Las acciones básicas en este componente —el de promoción— tienen que ver con el desarrollo de competencias ciudadanas lo que se recoge privilegiando el escenario de la Perspectiva de derechos que, gráficamente, se lee así:



Si estos componentes fueran acciones permanentes en la escuela, probablemente no hubiera sido necesaria la expedición de la ley 1620

La experiencia del equipo en lectura y análisis de MC de la ciudad y el departamento, muestra que los Derechos Humanos, la perspectiva de género y los derechos prevalentes de los NNA, no han sido una prioridad para la escuela, por lo menos en Antioquia. Es más: la CE se siente amenazada cuando alguno de sus integrantes instaura una acción de tutela para tratar de restablecer los derechos que presuntamente le han sido conculcados. En principio, el MC debe

propiciar la apertura hacia la promoción de los Derechos Humanos de tal manera que los estudiantes no se encuentren frente a un panorama de empobrecimiento de sus derechos y de exaltación exagerada de sus deberes —incluidos de forma prolija y detallada en los MC— lo cual no los vincula afectivamente porque suena a imposición sin reciprocidad ni respeto.

En el componente de *promoción* se rescata, además, el *escenario de participación* el cual posibilite a la escuela la potenciación de los *espacios creados por la ley* (instancias del gobierno escolar), los surgidos de los denominados

grupos de interés donde los estudiantes, desde sus gustos y necesidades personales, generan encuentros con sus pares según las afinidades y las alianzas con actores e instituciones que, previstas en el componente de interacción y proyección comunitaria del PEI, apoyan y fortalecen las acciones escolares de promoción de los Derechos Humanos. La gráfica muestra este escenario:



Según la ley 24, la Dirección Nacional de Promoción y Divulgación de Derechos Humanos adscrita a la Defensoría del Pueblo tiene funciones relacionadas con la RAI en el componente de promoción y, en este sentido, los establecimientos educativos, deben contar con un aliado incondicional en tal Organismo²⁶.

26. Colombia. Congreso de la república (1992): Ley 24, artículo 30: Funciones de la Dirección Nacional de Promoción y Divulgación de Derechos Humanos. Para promover y divulgar los Derechos Humanos y orientar a todas las personas en su ejercicio, esta Dirección tendrá las siguientes funciones:

1. Elaborar y poner en práctica programas académicos para la enseñanza de los Derechos Humanos y de los principios de participación democrática, en coordinación y bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación.
2. Promover campañas para el respeto de los Derechos Humanos.
3. Promover los programas necesarios de enseñanza de los Derechos Humanos en entidades estatales.
4. Coordinar con los Directores de las escuelas de formación de los miembros de la Fuerza Pública la enseñanza de los fundamentos de la democracia y de los Derechos Humanos.
5. Organizar y mantener el Centro de Documentación de Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo.
6. Realizar y promover estudios e investigaciones en materia de Derechos Humanos.
7. Coordinar a todas las dependencias de la Defensoría para la elaboración de los informes y propuestas legislativas que le corresponde presentar al Defensor del Pueblo.
8. Las demás que le asigne el Defensor del Pueblo en los asuntos acordes a su cargo.

Algunas sugerencias para que el componente de promoción se active en los EE son:

— Permitir que el aula de clase se convierta en un espacio de trabajo colaborativo donde se dé un rol activo al estudiante.

— Hacer posible que los estudiantes conozcan la historia para que puedan comprender cómo algo llegó a ser lo que es, para lo cual se destacan eventos particulares. Así, puede lograrse alguna empatía pues se asumen las situaciones desde la complejidad y la fuerza con que impactan a los involucrados todo lo cual permite relacionar estos eventos con sus propias vidas (cfr. Wrai, 2005: 41).

— Involucrar a los estudiantes en las decisiones que lo afectan como un derecho irrenunciable.

— Hacer uso del juego y el tiempo libre como oportunidad de aprendizaje de ciudadanía.

— Lograr que los estudiantes puedan compartir con otras clases sociales, etnias, religiones y culturas lo cual favorecerá el reconocimiento, la tolerancia y la diversidad (cfr. Hart, 2005: 61-63).

El componente de promoción incorpora competencias ciudadanas en la medida en que da lugar a formas de ser y hacer que reconocen los propios derechos y respetan los de los otros. A ese propósito adherimos a Pinto (2005: 71) en términos de que “Desarrollar competencias

ciudadanas tiene que ver con el reconocimiento del bien común, de la interacción con el otro, de la asertividad en el tratamiento con los pares o con los diferentes por razones de género, de edad, de cultura, de religión” y todo ello implica un punto inicial de partida que es el de reconocimiento y respeto de los Derechos Humanos.

Martha Nussbaum (2012: 73-74), como a continuación se recoge, hace también aportes a este respecto cuando señala una serie de acciones a emprender en la escuela que significan *respeto y reconocimiento de Derechos Humanos*:

1. Desarrollar en el estudiante la capacidad de ver el mundo también desde la perspectiva del otro, sea quien sea ese otro.

2. Inculcar en los estudiantes actitudes solidarias que les permitan entender que no es vergonzoso ser débil, incompleto, imperfecto, frágil, sino que por el contrario, en términos de cooperación y reciprocidad, se puede acompañar al otro que se sienta en estas circunstancias.

3. Desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás estén cerca o lejos.

4. Permitir que los estudiantes puedan rebasar el temor, la desconfianza o el miedo de ser *contaminados* por aquellos seres que consideran extraños e inferiores porque no comparten los propios códigos de familiaridad.

5. Impartir conocimientos acerca de la existencia de otras culturas, otros credos, otras etnias, otras condiciones sociales para lograr una apertura mental en sus estudiantes que se oponga a la repulsión, la exclusión, a los estereotipos y las estigmatizaciones.

6. Buscar que los estudiantes avancen paulatinamente hacia el reconocimiento de sus responsabilidades.

7. Incentivar en los estudiantes el pensamiento crítico y la valentía para expresar sus ideas aunque vayan en dirección diferente o contraria a las de los demás.

Educación en Derechos Humanos implica su ejercicio cotidiano, su vivencia, su práctica, pues los contenidos teóricos o las cátedras, por sí solas, no permiten apropiación del sentido y las implicaciones de este conocimiento: las búsquedas de este aprendizaje deben dirigirse a una transformación de la escuela; a dar un sentido a todas las acciones que emprendan en su nombre y a constituirse en ejes transversales de los diferentes programas y proyectos de los establecimientos educativos.

A manera de sugerencia, los componentes de un programa de educación en Derechos Humanos podrían ser: el pedagógico, el de formación de formadores y el de fortalecimiento de la red de apoyo y soporte institucional, que se caracterizan por ser interdependientes, simultáneos y participativos, lo que facilita la retroalimentación entre los mismos (cfr.

www.unfpa.org.co [en línea] <http://www.unfpa.org.co/menuSuplzqui.php?id=25>; consulta: 5 de mayo de 2014).

Para terminar, es necesario afirmar que la escuela tiene el compromiso de educar en Derechos Humanos para aprender a vivir juntos, para potenciar las libertades de los seres humanos, para acogerse a una idea de justicia nacida de los propios actores, para consolidar la democracia en sus predios y aportar a la construcción de una cultura de paz.

La promoción, si se implementa de manera sistemática, disminuye la posibilidad de atención de situaciones violentas y, por ese motivo, es una tarea de primer orden para los establecimientos educativos.

Para recordar

1. Los Derechos Humanos deben ser vivencia en la sociedad, más que un catálogo de buenas intenciones desatendido por los ciudadanos; en la escuela, el incluirlos en el MC no es suficiente para que la CE se los apropie como valiosos: debe haber una amplia promoción y difusión y una conciencia de su importancia para aprender a vivir juntos.

2. Los derechos de los niños, por precepto constitucional y legal, son fundamentales y prevalentes y este es un asunto que debe tenerse siempre en cuenta por difícil que sea la situación que haya que resolver en materia de convivencia.

3. La escuela no logrará contribuir a formar ciudadanos si no logra el objetivo de introyectar en los niños la sensibilidad necesaria para una vivencia en el respeto y garantía de los Derechos Humanos.

Ejercicios de reflexión

1. Revisa el MC de la IE, observando y discutiendo de qué manera en él se promueven los Derechos Humanos.

2. Durante una semana observa la convivencia en la IE y registra si en la cotidianidad se garantizan los Derechos Humanos. En conclusión de la actividad, remite una comunicación al CEC respecto de las situaciones observadas con objeto de emprender acciones mejoradoras y de promoción de tales Derechos.

3. Organiza y realiza un taller con los estudiantes donde el tema sean los artículos 11 a 41 de la Constitución Política de Colombia.

4. Promueve una actividad en toda la IE donde los estudiantes, mediante el dibujo y la pintura, puedan acercarse al tema de los Derechos Humanos y socialicen los resultados con un conversatorio.

CAPÍTULO II

COMPONENTE DE PREVENCIÓN²⁷

En palabras de Mendiya y Areizaga²⁸ la *prevención de conflictos* es un “Conjunto de acciones emprendidas a corto, medio y largo plazo con el fin de evitar la emergencia de un conflicto latente entre partes enfrentadas o, en caso de manifestarse, impedir su escalada hasta una situación de violencia abierta o su reaparición”. Esta referencia alude a diversos tipos de conflictos civiles armados en diferentes partes del mundo y muestra que “... la comunidad internacional se ha mostrado habitualmente incapaz de plantear o implementar soluciones más allá del envío de ayuda humanitaria y del establecimiento de operaciones de paz”.

Así,

Las estrategias de prevención de conflictos se basan en tres principios fundamentales: la *reacción temprana* ante las señales de un conflicto potencial, un *enfoque integral* para reducir las tensiones que pueden desencadenar el conflicto violento, y el *esfuerzo por resolver las causas de raíz que subyacen a la violencia*. Sobre la base de estos principios, se establece la distinción entre la *prevención operacional*, en referencia al conjunto de medidas políticas, diplomáticas, económicas y militares aplicables a corto plazo ante una situación de violencia inminente, y la *prevención estructural*, que incluye aquellas medidas a medio y largo plazo orientadas a evitar que un conflicto emerja o, de manifestarse, a que no vuelva a reproducirse²⁹ (cursivas fuera del texto).

27. En la ley 1620, *el componente de 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.

28. Mendiya, Irantzu y Areizaga, Marta: Prevención de conflictos en: www.dicc.hegoa.ehu.es [en línea] <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/176>; consulta: 7 de junio de 2014

29. Ídem

El punto de atención en el aporte de estos autores está en los elementos que incorporan a la prevención. Aunque en este caso se refieren a conflictos civiles armados, se apunta a que también tienen validez en el ámbito escolar y que es necesario destacarlos en la medida en que la escuela tiene una deuda con la *prevención de los conflictos* que puede pasar por la falta de reflexión acerca del término.

Al arrimar esta comprensión, se hace una contribución para llenar de contenido el tema para mirarlo luego a la luz de las exigencias de la ley 1620 y poder afirmar, con certeza, que en la medida en que la prevención y la promoción sean protagónicas, disminuye la necesidad de la atención y se crean barreras contra las violencias pues se dispone de unos escenarios que permiten interacciones donde no tienen cabida aunque haya disentimientos.

Los renglones siguientes servirán para esbozar los contenidos de la palabra prevención desde la perspectiva de Fisas (1998) quien se apoya en el informe *Un programa de paz* (1992), en el cual la ONU popularizó el término entendido como la *previsión* y la *precaución* que deben tenerse ante variadas situaciones, que permiten no tener que lamentar posteriormente el haberlas obviado.

Fisas hace expresa la tensión que se presenta entre la prevención y la insistencia en repetir errores conocidos suficientemente desde sus consecuencias,

pues aun sabiendo que existen formas para evitarlos, tercamente se insiste en incurrir en ellos. Es necesario fortalecer el trabajo en las circunstancias que ponen freno o limitan la prevención:

... el propósito fundamental de la prevención de conflictos consiste en actuar satisfactoriamente ante los primeros síntomas de un conflicto, con objeto de conseguir que éste no sobrepase un determinado umbral de violencia, a partir del cual el conflicto resulta de difícil control (Fisas, 1998: 143).

1. POLÍTICA DE PREVENCIÓN

En concordancia con lo anotado, una política de prevención³⁰ debe contar con los siguientes elementos:

— *Predecibilidad* o capacidad para predecir los acontecimientos que implica contar con buena información para realizar análisis correctos y dar aviso cuando un conflicto empieza a situarse en niveles peligrosos y, a partir de ahí, actuar de manera rápida y eficiente.

— *Capacidad transformadora* implícita en el concepto de prevención que apoya la intervención en las raíces del conflicto y no solo en sus manifestaciones por lo cual, llevada hasta sus últimas consecuencias, incide directamente en las estructuras y en las pautas de violencia.

— *Mentalidad dispuesta* a reconocer los conflictos, sus causas y a adoptar

30. Algunos elementos del componente de prevención pueden verse gráficamente en el enlace <http://prezi.com/pg4-ufvgodl/prevencion-es/>

las medidas y compromisos para transformarlos.

— *Actuar con anticipación* cuando se logra información suficiente y análisis acertado del conflicto aunque desgraciadamente, a veces, no se interviene o se hace de forma limitada o tardía (ibíd., 143-151).

El interés por el término prevención nace del carácter interno de la mayor parte de los conflictos y la dificultad para tratarlos con los medios del pasado; de la existencia de graves violaciones de Derechos Humanos, del mayor conocimiento y atención sobre las crisis humanitarias, del incremento de oportunidades de comunicación y de la existencia de medios modernos de recolección y procesamiento de datos, entre otras.

2. PROPÓSITOS QUE CABEN AL COMPONENTE DE PREVENCIÓN

— Actuar satisfactoriamente ante los primeros síntomas de un conflicto, con objeto de conseguir que este no sobrepase un determinado umbral de violencia, a partir del cual el conflicto resulta de difícil control. Es decir, detectarlo a tiempo significa poder tratarlo convenientemente.

— Establecer acciones políticas, estrategias y entidades que deben intervenir para contener o mitigar las amenazas

— Asumir un conjunto de medidas para prevenir comportamientos indeseables

e inadecuados; prevenir procesos de escalada; limitar sus efectos en un umbral tolerable, todo lo cual requiere de una capacidad para predecir los acontecimientos (ibíd., 144).

3. HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS POTENCIADORAS DE LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Las acciones de prevención parecen siempre estar por fuera de la vista de los actores educativos. Esto es entendible porque la sociedad colombiana poco acude a estas posibilidades que les reportarían, en el mediano plazo, grandes beneficios. La escuela no se sustrae a este modelo y lo que se hace evidente, en el día a día, son las intervenciones en conflictos y violencias casi siempre de forma tardía y punitiva. La prevención y la promoción parecen no tener espacio en las agendas educativas sino por excepción.

La ley 1620 pone sobre el tapete este componente y un actuar inteligente y sistemático de la CE le mostrará las bondades de alinearse desde la prevención. A manera de ejemplos, se incluyen algunas propuestas que se han recopilado de experiencias significativas sobre prevención, realizadas en IES; de esta manera, a más de hacerles un reconocimiento por su aporte, se ponen a consideración de los lectores pues, con un poco de buena voluntad, de disposición y de elementos mínimos, se podrá avanzar paulatinamente hacia la prevención de la escalada de los conflictos en violencias.

Las herramientas pedagógicas potenciadoras de la prevención de las violencias escolares deben concebirse como irrenunciables en la educación, y permiten acercar al pluralismo, dar sentido a relaciones éticas, fortalecer la labor del maestro en el aula y potenciar el ocio creativo y la utilización del tiempo libre en la jornada complementaria.

A continuación, por considerarlas importantes, se mencionan, a espacio, algunas de tales herramientas.

3.1 El cine

Es un medio de comunicación por excelencia, su valor pedagógico es el de un recurso audiovisual con gran acogida entre la niñez y la juventud que invita a la reflexión, al conocimiento, a la sensibilidad, a la creatividad y a la movilización, plasma la cultura de una región, evidencia problemas sociales, éticos, religiosos y, en general, visualiza dramas humanos y plantea preguntas sobre su existencia y el devenir.

El cine es importante en el aula porque: permite leer la realidad; mejora la comprensión de conceptos y relaciones abstractas; permite ponerse en el lugar del otro y cambiar actitudes a partir de identificarse con personajes que están en escena; comunica información, reconstruye y recrea eventos reales; presenta problemas relacionados con la actividad humana para ser analizados; permite acercarse al saber a través de otros medios que involucran todos los

sentidos; amplía la capacidad intelectual para describir, crear y ampliar el conocimiento; refleja situaciones que pueden llevar a la persona a descubrir o redescubrir experiencias personales propias y de otros que lo rodean. Así puede mirar con ojos diferentes su propio mundo y el ajeno, reflexionar y emprender acciones que valoren de forma diferente las relaciones que se establecen con los demás.

De acuerdo con Jerome Brunner, citado por Libedinsky (2008: 29), hay dos modos de conocer: el *lógico científico* y el *narrativo*. Ambos permiten reorganizar la propia experiencia y construir la realidad. Las narrativas, como instrumento para la construcción de significados, deben leerse, analizarse, entenderse, percibirse desde sus usos y discutirse. El docente guiará la labor pedagógica y proveerá al estudiante de las herramientas para lograr tal fin.

En ese sentido, puede hacerse una propuesta de *vinculación del cine con las diferentes áreas curriculares*, del siguiente modo:

Área	Tipo de películas	¿Qué potencia?
Humanidades	Preferidas por los estudiantes.	Escritura creativa, conversación.
Lengua extranjera	Guiones o transcripciones de diálogos de películas.	Posibilita mejoramiento del vocabulario y fluidez en la conversación.
Literatura	Comparación de textos de cuentos, novelas u obras de teatro con películas.	Énfasis en lenguaje, códigos, expectativas del lector y espectador, relatos.
Ciencias naturales	Vida de científicos excéntricos, documentales, creación científica, cuestiones ambientales, temas de salud.	Creatividad, pensamiento crítico, análisis y comprensión de la realidad, responsabilidad con el cuerpo, cuidado y conservación del medio ambiente.
Formación ética y competencias ciudadanas	Referidas a valores, DH, dilemas éticos y morales.	Respeto y cuidado de sí mismo y del otro, entender las razones del otro, fortalecer la autonomía, la participación, la responsabilidad y la toma de decisiones.
Filosofía	Abordan amplios espectros de cuestiones filosóficas: el amor, la felicidad, la identidad, la paz, las relaciones sociales, la memoria, la utopía, la soledad.	Reflexión y toma de conciencia, discernimiento, respeto, comunicación, autoestima.
Tecnología e informática	Ciencia ficción, inteligencia artificial, promesas de la ciencia y la tecnología al servicio del hombre.	Posición ética ante avances de la tecnología, pensamiento crítico y analítico, toma de conciencia y responsabilidad.
Sociales: historia y geografía	Evidencian problemas respecto de la relación realidad – ficción, conocimiento histórico, diversas culturas y formas de vida, acción del hombre sobre los ecosistemas.	Incentivar la curiosidad, distinguir entre hechos y puntos de vista a través de la historia, entender la otredad, conocimiento de sitios de interés, asumir actitud ética y responsable ante el mundo y su historia, comparar diferentes razones y formas de vida, respeto por las diferentes formas de vida, sentido de pertenencia, conocimientos interculturales, problemas sociales a través de la historia y en diferentes contextos geográficos.

Educación física	Muestran procesos de entrenamiento y preparación de deportistas, historias de vida, obstáculos que enfrentan los deportistas para lograr las metas, relaciones entre familias, grupos de deportes, establecimientos educativos y sociedad, tensión entre actividad académica y deportiva.	Respeto y cuidado del cuerpo, entrenamiento y fortalecimiento corporal y de la voluntad, respeto ante el adversario, resolución de conflictos, resiliencia, manejo de la agresividad, tolerancia.
Matemáticas	Películas biográficas de docentes dedicados al área; vinculación entre matemáticas y otras áreas.	Resolución de problemas, desarrollo del pensamiento lógico-matemático, agilidad mental, pensamiento creativo.
Artes	Películas biográficas de artistas destacados, pintores, músicos, escritores, historias de vida.	Resiliencia, creatividad e innovación, fortalecimiento de la autonomía y la autoestima, trabajo colaborativo, comunicación y sociabilidad, tolerancia.

Estrategias didácticas para vincular el cine al aula

Según Nicolás Burbules, citado por Libedinsky (2008: 35), cuando se ve una película o se participa de una actividad artística se lleva a cabo lo que se denomina un *proceso de inmersión* que incluye cuatro etapas:

Interés: una experiencia ostenta tal calidad, cuando permite tomar nuevos elementos, ver cosas que no se habían visto con anterioridad, cuando inquieta, desafía y conduce a nuevas y mejores comprensiones; *involucramiento*: se produce cuando tenemos razones para que nos importe, cuando prestamos atención porque nos concierne;

imaginación: cuando nuestra creatividad entra en juego y a través de ella pueden hacerse interpretaciones o anticipaciones, se puede ir más allá de lo que nos compromete; *interacción*: porque permite participar no solo perceptiva e intelectivamente, si no a través de las acciones y respuestas.

Metodológicamente se muestra una forma de utilizar el cine se transita por cinco procesos que pueden alternar propuestas de trabajo individual o grupal, en el aula o en la casa, de forma verbal o escrita. En palabras de Libedinsky (2008: 39) los procesos son:

Procesos	Descripción
1. Describir	Consiste en aprender a representar el contenido y la forma de la película, delinearla en detalle, caracterizarla, decir que vemos y que oímos con claridad, precisión y relevancia
2. Analizar	Significa separar la película en sus partes, descomponerla para centrar la atención en un momento, en una imagen o en una situación determinada bajo los criterios de precisión, alcance y profundidad
3. Interpretar	Alude al logro de sus diferentes significados, a destacar lo que parece importante y a agregar otros significados a la película: interpretar es escuchar, dialogar, captar el sentido del texto y reconstruirlo desde lo personal, sin dejar de serle fiel y bajo los criterios de claridad, consistencia, coherencia y justificación de las interpretaciones
4. Evaluar	Significa dar valor, apreciar o emitir juicios con evidencias y argumentos que sean precisos, relevantes, coherentes y pertinentes
5. Inventar	A partir de las películas pueden crearse nuevos personajes, escenas y diálogos ficticios, elaborar nuevos desenlaces, nuevos títulos, se pueden transformar las historias y modificar escenas y relatos. Poner a jugar la imaginación y la capacidad intelectual de los estudiantes para crear, ingeniar, construir nuevos proyectos que sean pertinentes con la realidad que ellos viven y que permitan poner en situación aquellos aspectos que les pueden llevar a reflexionar y a emprender nuevas acciones

El cine foro es una herramienta metodológica, complementaria al cine, que facilita y enriquece el diálogo entre el espectador y la obra audiovisual. Consta de tres momentos principales:



3.2 El trabajo colaborativo³¹

Se vincula con una forma de aprendizaje no competitivo ni individualista como es el aprendizaje tradicional en el cual cada uno de los integrantes de un grupo adquiere un compromiso con la construcción de conocimiento y con el aprendizaje de los demás lo que genera una simbiosis que produce un mejoramiento en el clima escolar y en el tipo de relaciones que se establecen entre los miembros del grupo.

El trabajo colaborativo evita la competencia; destaca la solidaridad, el conocimiento, la confianza, la aceptación y el apoyo entre los miembros del grupo; permite interacciones para aprender a aprender y aprender a vivir juntos; incentiva la participación y la comunicación; permite la solución de conflictos de forma constructiva; propicia experiencias de aprendizaje significativo; incrementa la satisfacción por el trabajo.

A su vez, se impulsa el desarrollo de habilidades sociales al aceptar y valorar al otro como cooperante en la labor común de construir conocimientos, evaluar y desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje. Con el trabajo colaborativo se disminuye el temor a la crítica y los sentimientos de aislamiento. Gracias a ello puede darse una mejora de las relaciones interpersonales, al permitir que cada miembro participante desarrolle y

potencie las habilidades como: escuchar, participar, liderar, coordinar actividades, realizar seguimiento y evaluar.

En el aprendizaje colaborativo el profesor realiza la planeación didáctica y ejerce liderazgo, pues debe tener un conocimiento profundo de los contenidos de aprendizaje y del perfil de sus estudiantes para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Será entonces, quien orienta, dirige y acompaña como mediador cognitivo el proceso de construcción del conocimiento; comparte la autoridad con sus estudiantes a partir de la adquisición de responsabilidad por el aprendizaje, el respeto por el punto de vista del otro, la construcción de consenso, el desarrollo de habilidades personales y sociales, el posicionamiento por la palabra y el reconocimiento de la alteridad.

El trabajo colaborativo permite desarrollar la creatividad individual y grupal ya que se atiende la voz del otro, se respeta su singularidad, se fortalece su autoestima, se estimula hacia la cohesión del grupo y a la obtención de logros, se mejoran las relaciones interpersonales, se incentivan los procesos comunicacionales construidos a partir de la relación con los pares, de allí la importancia de una buena escucha, de pensar al otro, con respeto por su palabra, sus conocimientos y su emoción.

Así,

31. Texto elaborado a partir del módulo Gestión Docente, matriz Aprendizaje colaborativo y emprendimiento. Programa de Formación Integral y Convivencia PROFIC. Red Alma Mater Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación. 2010.

“En el aprendizaje colaborativo, cada participante asume su propio ritmo y potencialidades, impregnando la actividad de autonomía. Cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo, para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus propios medios; se logra así una relación de interdependencia que favorece los procesos individuales de crecimiento y desarrollo, las relaciones interpersonales y la productividad”³²

3.3 Laboratorio del lenguaje³³

Esta experiencia significativa de la IE Jorge Eliécer Gaitán en Florencia, Caquetá, hace parte del programa *Todos a Aprender*. Allí los niños y niñas de cuarto de primaria lideran el proyecto *Nuestra Voz*, una emisora donde se apropian de los medios de comunicación escolares durante el descanso pedagógico, para acercarse a la lectura y la escritura de una manera lúdica e interdisciplinaria: “los lunes hablan sobre mitos y leyendas en *Érase una vez*; los martes el tiempo es para los números con *El Ábaco*; el miércoles se comparten competencias ciudadanas en *El buen vecino*; el jueves se emite *Viva la naturaleza y*, con *Manitos creativas*, cierran la semana. Experiencias de este tipo incentivan el trabajo colaborativo, mejoran la autoestima de los estudiantes, crean espacios para la participación,

promueven la creatividad, coadyuvan en el mejoramientos de los ambientes de aprendizaje, fortalecen los vínculos interpersonales, propician la utilización del descanso pedagógico y del tiempo libre como ocio creativo y permiten mejorar la expresión, profundizar en la lectura, ampliar el léxico y fortalecer las habilidades comunicativas, abrir espacios para el encuentro con los otros, mejorar la escucha, respetar el uso de la palabra y expresar sentimientos y emociones.

3.4 Laboratorio de conversación³⁴

Estrategia pedagógica que tiene como escenario el aula de clase. Su finalidad es congregarse de manera regular, en torno a la palabra, a un grupo de niños, niñas y/o adolescentes cuya función simbólica es contribuir a su proceso de humanización y socialización.

El grupo, dispuesto ritualmente en forma circular, evoca al gran maestro del siglo IV A.C. Sócrates y a los discípulos que fundaron una escuela de filosofía, escuelas Socráticas, entre la que habría que distinguir la creada por Platón, el socrático mayor. Con esta filosofía se funda una nueva forma de aprehender el saber y la actividad filosófica. Como saber, la mayéutica socrática se fundamenta en la pregunta y como

32. Programa de Formación Integral y Convivencia PROFIC (2010): *Módulo Clima Educativo. Aula Divertida y significativa*. Encuentro III. Red Alma Mater Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación. 2010.

33. El Espectador. Domingo 8 de diciembre de 2013. Sección Educación página 57.

34. Esta experiencia pedagógica fue implementada en la IE Héctor Abad Gómez, de la ciudad de Medellín, por la profesora Gladis Cano en desarrollo del proyecto Colegios de calidad para Medellín. Una escuela posible. Municipio de Medellín - Universidad de Antioquia. Véase: “Laboratorio de conversación”: camino hacia la convivencia con amor. Periódico Alma Mater 573 febrero de 2009, pg. 13 por Martha Cecilia Palacio Arteaga.

actividad filosófica en la vida regida por la razón. Allí, en círculo, los integrantes del grupo se dedican a reflexionar y conversar en torno a una temática que ellos mismos han propuesto. El diálogo, que pone en escena la palabra y el sentir de cada uno de los integrantes del grupo, permite de manera sencilla y espontánea abordar aquellas problemáticas sobre las que descansa toda existencia humana: éticas, axiológicas, sociales, políticas y emocionales, entre otras.

En consecuencia son la pregunta y el uso de la razón las dos premisas que abren al hombre a una nueva forma de filosofar y de educar. Educar en el laboratorio de conversación —en donde la palabra del otro y el decir de todos esos otros que habitan en mí, es la invitada— hace posible no solo que todos los integrantes ganen sino también que cambien. Al hacer del diálogo, de la razón y de la escucha los medios por excelencia para entrar en contacto consigo mismo, con el otro y lo otro; todos ganan en respeto, en reconocimiento del otro en su dignidad y, en fraternidad; la temática abordada suscita la comunicación que puede clarificarse, evolucionar o transformarse.

En este sentido el laboratorio de conversación es un modelo de comunicación en donde cada uno encuentra bien sea una respuesta o una nueva forma de abordar la problemática; es decir, posibilita entre sus integrantes el intercambio intersubjetivo, de lo cual se hace garante la posición asumida por el maestro.

El maestro en esta experiencia no instruye ni enseña: solo se dedica a escuchar, a dar la palabra y a hacer devoluciones de puntualizaciones o conclusiones a las que el mismo grupo ha llegado. Así, a manera de partero de almas, hace de la pregunta y del silencio —que convoca al respeto y al reconocimiento del otro en sus diferencia— el medio para que cada integrante del grupo, frente a la problemática planteada, elabore ya sea su propia respuesta o bien, transforme la manera de percibirla. De este modo, se tiene que el maestro con su posición subjetiva encarna una ética donde el otro, el interlocutor, es quien porta la verdad y el saber.

No se trata de llegar ni a la respuesta acabada, que obtura la posibilidad de seguir interrogando el fenómeno, ni a la homogenización del pensar y el sentir, porque realmente lo relevante es que cada miembro del grupo sepa que el laboratorio de conversación es un experiencia de vida. Allí cada sujeto tiene un espacio para poner a circular su sentir y su decir.

Al integrar a la formación académica la pregunta por la formación del ser humano, se promueven en el aula relaciones que favorecen el reconocimiento, la expresión, la empatía, el manejo y auto control de las emociones. Es esta una propuesta que se constituye en un camino, en una nueva forma de avanzar hacia la construcción de la convivencia que incluye el reconocimiento al hacer del diálogo, la razón y la escucha la vía expedita para que cada integrante de la comunidad

educativa entre en resonancia consigo mismo, con el otro y lo otro.

3.5 El circo³⁵

Buscando cómo mejorar los ambientes de aprendizaje, muchos docentes implementan estrategias de aprendizaje significativo y vinculan las comunidades educativas en procesos que generan reconocimiento, identidad y sentido de pertenencia. El proyecto *Prácticas Circenses en el Área de Educación Física* de la Institución Educativa Concejo Municipal de La Estrella es buen ejemplo de ello.

Se desarrolla durante el tiempo de las clases de educación física con los estudiantes de la básica secundaria y media; vincula egresados y es interestamentario pues de él participan estudiantes y directivas de música de la sinfónica de la Casa de la Cultura del Municipio de La Estrella y el Círculo de Magos de Medellín. La Academia Superior de Artes se vincula con el vestuario; la imagen publicitaria, registro fotográfico, video y promoción, están a cargo de la Casa de la Lectura de Comfenalco y del Parque Biblioteca de Belén; y la Fundación Arca Mundial y el Colegio Waldorf Isolda Echavarría, se vinculan con dos voluntarios del Programa Welt Warts (Servicio de Voluntarios del Ministerio Federal Alemán de Cooperación Económica y Desarrollo).

Desde el 2004, se viene implementando este proyecto que tiene como objetivo, desarrollar todos los ámbitos afectivo, social, motor y cognitivo a partir de la instrucción, formación y entrenamiento de las bases circenses que incluyen malabarismo, acrobacia, danza, monociclo, zancos, cuerda (saltos), rítmica, gimnasia y expresión corporal, entre otros saberes, por medio del manejo de experiencias vivenciales. Es esta una práctica transformadora que aporta significativamente al logro de los propósitos educativos institucionales y a la consecución del perfil del estudiante que se desea formar.

Los logros esperados están enmarcados en el objetivo de potenciar un ser humano integral, desde la ejercitación y el despertar de facultades como sentidos atentos para la observación, concentración, propiocepción, desarrollando así más equilibrio, discernimiento, capacidad de describir, análisis, juicio objetivo, percepción con relación al otro individuo y a la escucha en la comunicación, la ecuanimidad anímica, el esfuerzo generador de voluntad, entre otros desarrollos motrices y volitivos.

Llevar este conocimiento al área de Educación Física mediante el *Proyecto Circense* implica dar una nueva visión de la educación física enfocada antes, solo al deporte y dar respuesta a las preguntas curriculares de:

35. Texto tomado con modificaciones de la experiencia significativa en la IE Concejo Municipal de La Estrella, implementada actualmente por la profesora Sandra Domínguez Rendón.

- ¿Qué hacer?: contenidos.
- ¿Cómo hacer?: desde la reflexión, generar método.
- ¿Con qué hacer?: implementar elementos circenses.
- ¿Para qué hacer?: desarrollo humano integral.
- ¿Cuándo hacer?: respuesta a las necesidades de desarrollo, en cada etapa evolutiva.
- ¿Cómo evaluar?: posibilitar la reflexión de lo registrado con el fin de dar solución a los posibles problemas presentes en el encuentro educativo entre los procesos de individuación—talento, impedimento (la diferencia grupal y los contenidos ofrecidos).

Las actividades circenses en la clase de educación física son una actividad de intervención social. Permiten a los adolescentes con fracaso escolar adquirir la seguridad de alcanzar logros y superar dificultades, y se evidencia también como factor protector pues la resiliencia, la autoestima y la creatividad son capacidades que se desarrollan con la constancia, la disciplina y la auto-exigencia: cada uno marca sus propios límites; un fracaso se convierte en una nueva oportunidad, adquiriendo resistencia a los niveles de frustración; lo imposible se hace posible; permite la retención escolar, fomenta la solidaridad, posibilita el reconocimiento y el sentido de pertenencia.

Con el proyecto se ha encontrado una nueva visión de la educación física enfocada, antes, solo al deporte y se han obtenido algunos logros que han permitido a los estudiantes el desarrollo de la conciencia en las técnicas de seguridad, base indispensable para la evolución del desempeño artístico. Todo estudiante practica técnicas circenses sin necesariamente pertenecer al circo.

Para la docente orientadora del proyecto el ejercicio de la propuesta ha permitido:

- La autopercepción: desde la reflexión del acto educativo y la posibilidad de transformar las competencias para día a día ejercitar la conciencia de un encuentro humano con los alumnos, *de alma a alma*.
- La autoformación: necesidad de saber más acerca del desarrollo humano su interactuar y relación con su entorno.
- La autoeducación: poder ser ejemplo en el cómo hacer. Es camino antropológico el comprender las dificultades de los estudiantes y posibles motivaciones de acompañamiento.
- Responsabilidad: en el trabajo personal y comunitario, para su eficiente desempeño.
- Desarrollo de empatía: hacia las personas con las que se conforman equipos de trabajo.
- Compromiso social: en la labor educativa y ética profesional en el desempeño del trabajo.

— Reconocimiento: de la labor realizada en el ámbito circense de la ciudad de Medellín.

La utilización del tiempo libre es otro de los grandes logros: los estudiantes se convocan y retan entre ellos mismos para obtener un mayor rendimiento en sus ejercicios y superar las dificultades. Los participantes han aprendido a respetarse con sus gustos musicales y simpatía por las diferentes culturas urbanas y equipos de fútbol. Existe integración como un gran equipo de trabajo.

3.6 Centros de interés

Ante la desesperanza que invade la escuela hoy, los docentes deben buscar estrategias que motiven, involucren e incentiven la participación en los procesos de aprendizaje. Propuesta como *un aprendizaje para la vida*, la metodología de enseñanza conocida como Centros de Interés y desarrollada por el pedagogo belga Ovidio Decroly³⁶ a finales de 1900, dota de autonomía los estudiantes ya que parten de sus propios intereses, necesidades físicas, materiales, espirituales e intelectuales para dar respuesta a preguntas de tipo pedagógico y convertirlas en dinamizadoras del aprendizaje.

La propuesta metodológica tiene como uno de sus primeros objetivos

...la formación de ciudadanos para la democracia, y este objetivo sólo puede conseguirse mediante el ejercicio de una práctica escolar democrática. Decroly advertía que la escuela debe educar para la vida, preparando a los hombres y mujeres para integrarse en la sociedad, comprometiéndoles en la construcción de una sociedad mejor. Por ello, la libertad y la responsabilidad definen una organización dentro de la cual cada uno se esfuerza por ser un miembro consciente y útil de la colectividad³⁷.

Según Tamayo H. (2006, 14), son principios de esta metodología: los ideales educativos articulados a la realidad, intereses y capacidades del niño; la escuela como laboratorio de trabajo para la vida y por la vida; el juego y el taller como estrategias de clase; la observación como base del interés y aprendizaje; un ambiente escolar propicio para la curiosidad; una pedagogía del respeto por el niño y su personalidad y, el principio de la libertad como un ideal rector.

Desde el propósito filosófico y pedagógico que sustenta dicha metodología —que supone formar seres humanos independientes, responsables de sí mismos, críticos y creativos así como individuos que aprendiendo aprenden y se forman como niños investigadores, científicos y artistas— el Centro de Interés se mantiene vigente porque pone al niño en el centro del proceso de aprendizaje.

36. [www.decroly.edu.mx](http://decroly.edu.mx) [en línea] <http://decroly.edu.mx/centros-de-interes.html>; consulta: 18 de enero de 2014.

37. [www.medull.webs.ull.es](http://medull.webs.ull.es) [en línea] <http://medull.webs.ull.es/pedagogos/DECROLY/decroly.pdf>; consulta: 9 de septiembre de 2014.

Roás Triviño en Agelet, Joan et al (2001: 102), afirma que las ventajas del trabajo en centros de interés son:

— Tiene en cuenta las necesidades del currículo.

— Cada estudiante se hace responsable y protagonista de su trabajo.

— Permite el trabajo colaborativo entre estudiantes y sus familias.

— Fortalece la autonomía, el desarrollo personal y el aprendizaje significativo.

— Mejora el vocabulario, la expresión oral, la responsabilidad, la imaginación y la creatividad, ya que cada estudiante expone los avances y resultados de su trabajo.

— Incentiva y respeta la coexistencia de diferentes ritmos de aprendizaje.

— Permite el reconocimiento y fortalece la autoestima.

3.7 Filosofía para niños

Este programa —*philosophy for children*— inaugurado por el profesor de la Universidad de Columbia en Estados Unidos Matthew Lipman (Kohan et al: 2006: 41), pretende que los niños puedan pensar y razonar mejor, formar el espíritu crítico y el desarrollo de habilidades de pensamiento, lo que

redunda en una mayor capacidad de análisis y de juicio. Es una experiencia que enriquece el sentido de la formación educativa, fortalece las competencias ciudadanas y la educación democrática pues genera conciencia política al tener la oportunidad de reflexionar y construir espacios de diálogo y comunicación sobre conceptos como justicia, libertad, respeto, igualdad, solidaridad, amor, equidad, que se generan a partir de la convivencia en los espacios escolares.

La finalidad de esta estrategia pedagógica es tanto política como educativa ya que como lo plantea el autor (Kohan, 2006: 42), educamos desde principios políticos y con finalidades tanto políticas como educativas:

...“afirmamos valores en nuestra práctica que están relacionados con cuestiones como igualdad, justicia, libertad, solidaridad o cooperación. Propiciamos un espacio donde, por ejemplo, es importante cuidar al otro, escucharlo, donde se estimula la atención por lo que parece normal o natural, la participación de todos y la resistencia frente a las imposiciones; apreciamos la alteridad, estimulamos la creación y no nos molesta la falta de certidumbres”, pero al mismo tiempo, ...“educamos para otro mundo, porque otro mundo es posible... nuestros principales motivos para hacer filosofía con niños están en el disponer nuestras instituciones, sensibilidades y pensamientos para que esos niños puedan pensar del modo más libre, potente y abierto posible la forma que quieran darle a su estar en el mundo”.

38. <http://www.elespectador.com/node/34670> consultado el 16 de enero de 2014.

La filosofía para niños ha tenido experiencias exitosas en Colombia, a partir de los aportes de investigaciones Diego Pineda³⁸ —profesor de la Universidad Javeriana— quien ha sido discípulo de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, pioneros de la filosofía para niños en Estados Unidos. Ellos proponen una metodología para que a partir de textos se origine una reflexión guiada mediante preguntas sobre el tema que se quiere tratar. Se trata de un currículo filosófico basado en novelas, en donde un niño cuenta a otros sus experiencias más fundamentales en su casa, colegio o grupo de amigos, al tiempo que se plantea diversos tipos de preguntas filosóficas en torno al conocimiento y el significado, el sentido de nuestras acciones y creencias o la validez de nuestros pensamientos y emociones.

El profesor Pineda ha tenido la oportunidad de traducir para Colombia la novelas filosóficas de Lipman —de las cuales, las más conocidas son *Pixie*, *El descubrimiento de Harry y Elisa*—; al mismo tiempo ha producido algunas historias nuevas surgidas de diálogos con sus hijos y otros niños con los que mantiene trato habitual.

Son muchos los beneficios que se obtienen a nivel educativo al implementar la propuesta de Filosofía para Niños:

— La capacidad potenciada en los niños para reflexionar a partir de preguntas sobre cuestiones éticas tales como el respeto, la persona, la vida, el yo, la

mente, la muerte, la dignidad humana, entre otras.

— El aprender a formar conceptos y dialogar con los otros sobre cuestiones que los dejan perplejos y que son importantes para ellos.

— La formación de conceptos y el diálogo en forma cuidadosa acerca del significado de las cosas.

— La posibilidad de permitir la constitución de personas razonables, democráticas, tolerantes.

— La oportunidad que se da a la posibilidad de preguntar, cuestionar, dudar, curiosear y discutir dentro de la metodología de la comunidad de indagación.

— La pertinencia reflejada en el reconocimiento, comprensión y valoración de la práctica filosófica en el cuestionamiento de su ser de niños con sus deberes y derechos en la sociedad, la familia y la escuela, lo que implica ser tales, en su tiempo y lugar.

— La responsabilidad que debe asumir la sociedad en general y la escuela en particular para escuchar la voz de los niños, una voz que ha sido opacada por los adultos, pero que tiene posibilidad de decir y ser escuchada. Debemos prepararnos para escuchar voces diferentes, razones diferentes y acciones diferentes, las que vienen de aquellos que hemos tenido silenciados.

— La habilidad que se adquiere para el diálogo, el pluralismo y el respeto hacia el otro a partir de la discusión colectiva, la investigación solidaria, el cuestionamiento y la curiosidad.

— El aprender a convivir en la diferencia, a reconocer al otro como un interlocutor digno que merece nuestro respeto por el hecho de ser persona, lo cual conlleva a través de la comunidad de indagación a un espacio para compartir, debatir y confrontar en un ambiente de confianza, espontaneidad y gusto por la presencia de otras personas.

3.8 La asamblea

Llevar al aula diferentes estrategias que incentiven la participación y permitan que los procesos comunicacionales fluyan, ayuda a tejer lazos que fortalecen el entramado social y visualizan la escuela como un lugar donde podemos crecer juntos. La asamblea es una actividad pensada para ejercitar ciudadanía, donde la voz de los estudiantes es escuchada, respetada y valorada, sus percepciones y vivencias son tenidas en cuenta y se posibilita que de la diversidad pueda llegarse a la unidad de criterios.

La asamblea se convierte, entonces, en un espacio privilegiado de aprendizaje y valoración del diálogo; es importante porque a través de ella se abre paso a la participación democrática, ya que en este espacio los integrantes de un grupo tienen la posibilidad de hablar de sus problemas, reflexionar sobre

su quehacer, diseñar estrategias que les permitan saber el rumbo que como grupo deben tomar, llegar a decisiones sobre aspectos que conciernen a todos, implicarse en el diseño de la calidad de vida que quieren vivir dentro de su comunidad.

Este espacio de diálogo, vinculante para las decisiones que el grupo tome, puede ser utilizado con estudiantes de todos los niveles, pues con la apertura de estos canales de comunicación y de participación dentro de la comunidad educativa ellos ocupan un lugar protagónico al poner en práctica los acuerdos, al tiempo que se “abren espacios para el ejercicio de la autonomía, la responsabilidad y el compromiso; todos ellos, valores capitales en los procesos de construcción de identidad durante la adolescencia” (Moreu, 2010: 141).

Como lo expresa Nora Stendl (2010: 131),

... la asamblea es una herramienta altamente apropiada para la resolución de conflictos grupales y para la construcción de una genuina comunidad educativa, basada en el respeto mutuo, la interdependencia y la corresponsabilidad..., pues permite que los estudiantes sean quienes detecten y reconozcan las señales de advertencia tempranas, para luego transformar el conflicto a través de opciones creativas.

Moreu (2000: 13), plantea algunos *beneficios de la Asamblea* en los EE:

— Es un espacio de diálogo porque significa hablar y escuchar, afirmar y negar, proponer, argumentar, informar, protestar, opinar, decidir, evaluar, votar, en un clima de respeto.

— Es el espacio en el que todos se encuentran para gestionar proyectos, analizar documentos, proponer soluciones a situaciones que les importan a todos.

— Es el espacio del reconocimiento y donde la voz de los que no se escuchan puede ser oída.

— Mediante la participación, los estudiantes obtienen un aprendizaje significativo en la medida que les permite formarse en la autonomía y en la responsabilidad para la toma de decisiones.

— Es un instrumento para la comprensión, la integración y el encuentro con el otro pues son objetivos primordiales en ellas el respeto a las diferencias, el trabajo colaborativo y la ayuda mutua, claves para fortalecer la diversidad.

— Incentiva la construcción de la propia identidad y fortalece el sentido de pertenencia como un reto que deben asumir los EE ante la sensación de desarraigo que se manifiesta en los espacios escolares.

— Debe ser un lugar adecuado para el desarrollo de la autonomía personal y de los valores democráticos a través del debate, la discusión, la confrontación de ideas.

— Es un espacio adecuado para el fortalecimiento de las convicciones y para el reconocimiento de la alteridad.

— Puede ser también el lugar que vincula la escuela con el entorno pues allí pueden tratarse temas de interés general que afectan a los estudiantes en su comunidad.

— Puede convertirse en un espacio privilegiado de prevención de escalada de conflictos y de presencia de violencias ya que muchas situaciones se presentan por falta de información, por procesos comunicacionales poco efectivos o por dificultades en las relaciones.

— La información que se obtiene al mejorar la comunicación en las asambleas y al realizar las actas de los acuerdos y decisiones que se tomen, permite conocer mejor a los estudiantes, desmontar estereotipos y evitar situaciones de incompreensión o de rechazo entre los miembros de la CE.

Siguiendo a Steindl (2010, 141), podemos concluir que:

Al propiciarse la existencia de organismos democráticos dentro de la escuela la violencia escolar disminuye, en tanto que los alumnos aprenden a buscar soluciones por vías legitimadas. Así mismo, al conformarse en espacios de gestión programados, los conflictos resultan abordados en sus inicios, evitando de tal forma la escalada que se produce si no son transformados a tiempo. De este modo también se abren espacios de libertad y creatividad en el marco de un encuadre posibilitador de aprendizajes y crecimiento para todos los participantes.

3.9 Maletas viajeras del Museo Universidad de Antioquia (MUUA)

La Universidad de Antioquia no es ajena al compromiso de coadyuvar con los EE en el cumplimiento de apoyar, orientar y coordinar estrategias, programas y actividades para fortalecer los componentes de promoción y prevención y evitar, así, la escalada de los conflictos y contribuir a erradicar las violencias del escenario educativo.

El Museo de la Universidad de Antioquia —MUUA— consciente de su responsabilidad social y alineado con la misión de la Universidad en lo que respecta a la cualificación de los niveles precedentes del sistema educativo, mediante el proyecto Museo en la escuela: Talleres con maletas viajeras del Museo Universidad de Antioquia en Instituciones educativas del Área Metropolitana, *se compromete con la formación integral del talento humano, con criterios de excelencia, la generación y difusión del conocimiento en los diversos campos del saber y la preservación y revitalización del patrimonio cultural*³⁹.

Tal compromiso lleva a impulsar transformaciones efectivas y sostenibles en todos los espacios de los establecimientos educativos con respecto a los procesos de convivencia y paz, participación democrática, pluralidad y

valoración de las diferencias desde el respeto y reconocimiento del patrimonio artístico, cultural y natural del país.

Este proyecto⁴⁰ se ofrece desde el Área de Educación y desde hace diez años lleva a las aulas de algunas instituciones educativas una pequeña parte del museo y espacios de interés cultural para brindar a los docentes la oportunidad de ofrecer a sus estudiantes información verídica y actualizada sobre el patrimonio cultural, natural y artístico.

Sin duda, las grandes transformaciones que necesita el país requieren del concurso de las Secretarías de Educación y de otros sectores que deben, de manera articulada, contribuir con el fortalecimiento de la calidad de la educación y con la generación de las condiciones necesarias para que los proyectos de vida de las niñas, niños y adolescentes sea viable. La experiencia con las Maletas Viajeras del MUUA ejemplifica la flexibilidad de espacios y el tipo de público al que puedan llegar. Este material didáctico ha sido diseñado para que pueda ser utilizado en diferentes condiciones de espacios y grupos numerosos y para que las piezas que sufran daños irreversibles puedan ser reemplazadas fácilmente.

El proyecto es pertinente ya que acoge las necesidades manifestadas por

39. Para mayor información sobre Maletas viajeras del Museo Universidad de Antioquia puede consultarse el enlace www.udea.edu.co [en línea] <http://portal/page/portal/portal/a.InformacionInstitucional/b.DireccionamientoEstrategico/B.misionVision>; consulta: 11 de julio de 2014.

40. Con algunas modificaciones esta información fue tomada de: Museo en la escuela: talleres con maletas viajeras del Museo Universidad de Antioquia-MUUA- en instituciones educativas del área metropolitana. Versión-II. Ficha técnica.

docentes, gestores culturales y directivos en cuanto a la falta de recursos didácticos para atender y difundir el patrimonio de la nación entre el público escolar. La propuesta desarrolla actividades para el fortalecimiento del sector museo, la apropiación de la cultura, los derechos del libre esparcimiento y, sobre todo, la educación.

Estas actividades visibilizan al MUUA como centro de aprendizaje y lugar de encuentro entre las identidades, la memoria y el patrimonio; así mismo, facilitan logros en la formación de ciudadanos con derechos culturales y conscientes de la apropiación de los espacios para el arte, la cultura y el sano esparcimiento.

Las Maletas Viajeras se constituyen en una oportunidad de relacionar temas de creciente interés en la escuela, como los contenidos de la ley 1620, con encuentros culturales que llevan al ciudadano a una apropiación paulatina y consciente de su rol pues le permiten asumir retos como el de enfrentar la alteridad, respetar las otras voces aunque sean disidentes, escuchar diferentes perspectivas de un mismo asunto, aprender a escuchar, construir su propio criterio y valorar la diferencia. La ley 1620 implica, en muchos de sus aspectos, un cambio de cultura y este proyecto facilita esta posibilidad, nada sencilla.

Es este, pues, un valor agregado del proyecto que la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Antioquia pone a disposición de la comunidad educativa.

3.10 La literatura

Permite atrapar la imaginación del estudiante, transformar y modificar las experiencias pues a través del arte y la literatura puede verse el mundo de manera diferente, comprender las diversas culturas, crear vínculos a través de la identificación de los personajes con la propia vida y fortalecer la educación emocional por los vínculos que se establecen entre el lector y los personajes del texto. La literatura puede ser centro o fuente para trabajar interdisciplinariamente en el aula pues a partir de una lectura pueden vincularse diversos temas en las áreas curriculares.

La literatura potencia en el ser humano la sensibilidad y la emoción que le permite adquirir las competencias para la formación participativa a través de la imaginación narrativa que da lugar a la activación de todos los sentidos para ponerse en el lugar del otro a través de la comprensión de historias, vivencias y fantasías que les transmite lo cual se constituye en un paso fundamental para acercarse a la solidaridad, a la compasión y al entendimientos del otro como un igual.

Como lo expresa Marta Nussbaum (2013: 132), por medio del arte y la literatura se adquiere la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona.

Siguiendo de cerca algunas consideraciones expresadas por Andrés Botero Bernal (s.f.) respecto a *Justicia Poética* (Nussbaum: 1995), se elaboran algunas líneas que amplían la comprensión acerca de la importancia de la literatura como estrategia de prevención de las violencias:

A la literatura, de cualquier género, debe permitírsele ser *invitada* en el proceso de formación democrática y darle entrada en nuestras vidas: dejar que nos perturbe y produzca emociones. Sin duda alguna, si se es lector habitual, las sensibilidades respecto a la condición humana y a las situaciones que se desatan en las sociedades movidas por el afán de poder tienen que tocar al ciudadano.

Así, se puede estar de acuerdo en que ponerse en el lugar del otro y entender sus razones, es un logro que está efectivamente en la literatura. Por ejemplo, “El túnel” —con la fuerza del texto— permite al lector imaginar el infierno de los celos vivido por su protagonista y la angustia de padecerlos de su pareja y, el drama contenido en “El proceso” de Kafka, pasa necesariamente por la sensibilidad del lector, porque la condición a que es sometido el procesado en esta situación hipotética le permite comenzar a hacerse preguntas sobre su realidad.

Aunque no existe una relación necesaria ni suficiente entre la obra literaria y los ideales formativos que se pretenden en una sociedad democrática existe, sí, la posibilidad de que pedagógicamente

se eche mano de este recurso —la literatura— y se aproveche su potencial en términos de retratar de manera cercana la condición humana, el actuar humano, la época en que se produjeron determinadas situaciones, con la ventaja de arrojar luces y ampliar la comprensión de quien lee.

En la lectura de la obra literaria, Nussbaum señala la importancia de la interacción producida por la co-ducción entendida como la posibilidad de alimentar puntos de vista opuestos produciéndose así una interacción autor-lector desde la dimensión política. Nussbaum señala que las arenas del debate hacen parte de la tradición occidental, tanto en literatura como en filosofía (Nussbaum, 2010: 143).

Otra perspectiva que debe destacarse en la literatura es su gran poder transformador de las sociedades en la medida en que algunos escritores son capaces de adelantarse a su época y en su imaginación prolífica logran, de una hermosa forma, poner en sus textos asuntos que hoy son vistos como verdaderos aportes. A manera de ejemplo acudimos a la obra de Julio Verne⁴¹ y a “Los miserables” de Víctor Hugo⁴² en la cual logra retratar la injusticia de la época y las desigualdades sociales. Por supuesto la literatura no es el único arte que conduce a la transformación de las sociedades.

La literatura permite contribuir a formar en competencias ciudadanas integrales de resolución de conflictos; desarrollar

capacidades empáticas para dar cabida a las ideas, pensamientos y razones del otro, aunque no los comparta, lo que sin duda mejorará la comprensión de las situaciones y lo pondrá en posición que lo conducirá a una interlocución válida.

Una dimensión poco explorada pero valiosa como aporte, también de la literatura, sobre todo si el tema es el de las violencias, es la que tiene que ver con *la compasión* que ha sido trabajada por distintos autores con perspectivas también disímiles que van desde entenderla como insolencia que empequeñece al ser humano; como *último pecado* y *máximo peligro*, según Nietzsche; como generadora de injusticias si se ejerce selectivamente y como... *una de las bases de la imaginación cívica pues hace posible la ampliación de la identificación empática... por medio de la noción de los riesgos que son comunes a los seres humanos* (Nussbaum: 1995).

En otras palabras, también de Nussbaum (2012, 12), la compasión

... requiere una cosa más: el sentido de la propia vulnerabilidad ante la desgracia. Para responder con compasión, debo

estar dispuesto a abrigar el pensamiento de que esa persona que sufre podría ser yo. Y difícilmente lo lograré si estoy convencido de que me encuentro por encima del común de las personas y que ningún mal podría recaer sobre mí... La compasión entendida así, impulsa una exacta toma de consciencia de nuestra común vulnerabilidad

La compasión se nutre, pues, de la conciencia de la vulnerabilidad del ser humano, de su finitud, de su incompletud y de la posibilidad de realizarse como ser social. La compasión hace que el otro facilite relaciones de confianza y seguridad que nos permitan reducir las ambivalencias y los miedos y descubrir otras formas de permanecer y estar (cfr. Nussbaum, 2010: 84).

No todo el que cultive las artes y las letras podrá necesariamente convertirse en un demócrata y a la inversa: no todo demócrata ha pasado por una experiencia de esta índole. Se insiste: desde el punto de vista pedagógico, no pueden desaprovecharse las oportunidades para contar en el aula con recursos literarios que por lo menos alimenten discusiones y generen ambientes plurales donde el disentimiento tenga cabida.

41. Jules Verne; Nantes, 1828 - Amiens, 1905. Escritor francés, considerado el fundador de la moderna literatura de ciencia ficción. Predijo con gran precisión en sus relatos fantásticos la aparición de algunos de los productos generados por el avance tecnológico del siglo XX, como la televisión, los helicópteros, los submarinos o las naves espaciales. www.biografiasyvidas.com [en línea] <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/verne.htm>; consulta: 4 de febrero de 2014.

42. "... su verdadera introducción en el mundo literario se produjo en 1822, con su primera obra poética: Odas y poesías diversas. En el prefacio de su drama Cromwell (1827) proclamó el principio de la «libertad en el arte», y definió su tiempo a partir del conflicto entre la tendencia espiritual y el apresamiento en lo carnal del hombre... De este exilio de veinte años [entre 1852 y 1870] nacieron Los castigos, brillante sarta de poesías satíricas, la trilogía de El fin de Satán, Dios y La leyenda de los siglos, ejemplo de poesía filosófica, en la que traza el camino de la humanidad hacia la verdad y el bien desde la época bíblica hasta su tiempo, y su novela Los miserables, denuncia de la situación de las clases más humildes". www.biografiasyvidas.com [en línea] http://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/hugo_victor.htm; consulta: 4 de febrero de 2014.

3.11 Algunas experiencias significativas sobre convivencia en el departamento de Antioquia⁴³

En este acápite hemos recogido experiencias significativas que, a nuestro modo de ver son, dan cuenta del quehacer de los maestros y maestras en la cotidianidad de la convivencia escolar por cuanto generan aprendizaje significativo, fomentan competencias ciudadanas y fortalecen la calidad educativa:

3.11.1 Institución Educativa Rafael Uribe Uribe: zona rural del municipio de La Pintada (Suroeste).

Experiencia: Servicio social estudiantil con población diversa.

Contexto: la iniciativa nace del abandono de la población en situación de discapacidad que da paso a una propuesta de los estudiantes para ofrecer proyectos pedagógicos que, enmarcados en el servicio social, incluyan a esta población poco visible en el municipio.

Justificación: es una experiencia inédita que se asume como un reto institucional y responde a una necesidad de todo el municipio para dar cabida a la inclusión.

Descripción: mediante encuentros subregionales e interdepartamentales realizados desde hace tres años, se

atiende a los destinatarios y se realizan actividades como desfiles, jornadas deportivas y reinados.

3.11.2 Institución Educativa Farallones: zona rural del municipio de La Pintada (Suroeste).

Experiencia: La convivencia escolar.

Contexto: en la institución se pretende desarrollar este proyecto debido a la necesidad de brindar ambientes y espacios escolares desprovistos de violencias, enmarcados dentro de la pedagogía del cuidado y el desarrollo y promoción de políticas ciudadanas orientadas hacia la convivencia pacífica.

Justificación: se implementó la iniciativa con el fin de dar cumplimiento a la ley 1620 y lograr una formación integral y ciudadana en los educandos.

Descripción: se desarrolla a través del CEC y busca concientizar sobre la necesidad de convivir pacíficamente mediante reuniones grupales, actos simbólicos, asesorías de grupo, escuela de padres y reformas al MC.

3.11.3 Institución Educativa José María Villa: zona urbana del municipio de Sopetrán (Occidente).

Experiencia: Factores de riesgo en menores de edad escolarizados en el Municipio de Sopetrán.

43. Tomado del documento: Experiencias significativas "Promoción de la convivencia escolar" Diciembre 2013. La Gobernación de Antioquia a través de la Secretaría de Educación, Corpoeducación y el Proyecto Mejoramiento de la Educación Media en Antioquia, realizaron un rastreo de las experiencias en convivencia escolar de los municipios no certificados en las diferentes regiones del departamento.

Contexto: se recoge el interés de la Mesa de Infancia y Adolescencia, de la Red de Apoyo y de los diferentes establecimientos educativos oficiales del municipio por identificar los factores de riesgo que afectan a los menores de edad escolarizados.

Justificación: hacer seguimiento a la efectividad de las estrategias del plan de acción y plantear estrategias sectoriales e institucionales que disminuyan los riesgos identificados.

Descripción: los estudiantes que realizan su servicio social aplicaron una encuesta durante el mes de abril del 2013, tabularon los datos y socializaron los resultados en agosto. En septiembre se hicieron las propuestas estamentarias de intervención que se desarrollarán en el 2014.

3.11.4 Institución Educativa Gabriela Mistral: zona urbana del municipio de Copacabana (Valle de Aburrá).

Experiencia: Fortaleciendo mi autoestima.

Contexto: al programa Aceleración del Aprendizaje ingresan niños y jóvenes con extraedad que por diferentes situaciones —familiares, académicas, de desplazamiento o de convivencia, entre otras— no han terminado la básica primaria.

Justificación: generar en los niños y jóvenes expectativas de vida que trasciendan sus dificultades.

Descripción: la metodología es participativa con un alto grado de motivación para que cada estudiante le encuentre sentido a la vida. Inicialmente se construye un pacto de convivencia que orienta el diario vivir dentro del aula y se señalan valores que orientan el quehacer. Como estrategias pedagógicas se usan la lúdica, el arte y el desarrollo de módulos de trabajo que dinamizan la propuesta durante todo el año.

3.11.5 Institución Educativa Rosa María Henao Pavas: zona urbana del municipio de Sonsón (Oriente).

Experiencia: Proyecto de Danzas.

Contexto: la situación que ha dado origen a la iniciativa pedagógica refiere a la necesidad de potencializar las habilidades artísticas de los estudiantes y mejorar la convivencia escolar. Se realiza a nivel institucional para posteriormente ser proyectada al municipio, dando paso al reconocimiento de los estudiantes y se fomenta la convivencia escolar.

Justificación: la iniciativa ha permitido que la institución se posicione como gestora cultural a nivel municipal. De igual forma, permite un reconocimiento y un estímulo positivo a la CE.

Descripción: se desarrolla con toda la comunidad educativa. Para llevarse a cabo se contrata a una persona conocedora del tema de las danzas folclóricas con quien se organiza un cronograma de ensayos y presentaciones en las fiestas municipales. El seguimiento,

la evaluación y los procesos de valoración del festival están a cargo del CEC.

Las habilidades a desarrollar en la CE son principalmente las artísticas, en concordancia con lo que la iniciativa propone. Como aciertos y logros tenemos el trabajo en equipo, la colaboración de los padres de familia en la obtención de materiales para las actividades y mejora en los niveles de convivencia escolar. El principal desafío es lograr que cada año el Festival de Danza trascienda fronteras, de manera que su alcance sea cada vez mayor.

Respecto al componente de prevención, se agrega a este material una presentación que recoge parte de las estrategias descritas y puede verse en el siguiente enlace:

http://prezi.com/cvscycta-dt4/herramientas-pedagogicas-para-la-prevencion-deconflictos/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

Para recordar

1. Existen múltiples estrategias de prevención de las violencias. Todas ellas cuentan con el común denominador de la palabra y todas permiten construir futuros posibles a partir de presentes donde cada ser humano es capaz de reconocerse como ser social y político dotado de cultura y de lenguaje que puede intercambiar con el otro, asumiéndolo en idéntica condición, como un ser humano capaz de comunicarse, de emprender rutas comunes o a veces diversas mediado, todo, por el entendimiento de que cada quien elige su camino, que éste es incierto y no exento de errores y que el maestro actúa como un acompañante inteligente y afectuoso (Posada et al, 2005: 40), de quienes apenas comienzan su trayecto y requieren por lo tanto, de alguien que sepa estar cuando se le requiere.

2. Prevenir es mejor que lamentar, dice el viejo adagio, a ver si es ahora, cuando nos damos cuenta de la sabiduría popular que tal dicho encierra y comenzamos a explorar todas las oportunidades que brinda la escuela como lugar de acogida de la diversidad.

3. La prevención es el más prometedor componente de la RAI, porque permite avanzar en las metas de la escuela al tiempo que quienes comparten este espacio logran disfrutarlo.

Ejercicios de reflexión

1. Analiza las estrategias de prevención de que dispone tu IE., actívalas y evalúa los resultados.

2. Selecciona alguna de las estrategias expuestas en el texto y vívela como experiencia en el aula; luego, comparte el resultado con tus pares y con el CEC.

CAPÍTULO III

COMPONENTE DE ATENCIÓN⁴⁴

1. CONSIDERACIONES GENERALES

En consonancia con lo prescrito en la ley 1620 y el decreto 1965 de 2013, *el componente de atención se centra en asistir a los NNA, a sus padres, acudientes o educadores cuando en la institución educativa se presentan casos de violencia, como el acoso o cualquier otro comportamiento en que se vulneren los Derechos Humanos.*

Esta asistencia debe prestarse de manera integral, inmediata, ética y pertinente. La ley determina que las acciones de este componente se dinamizan mediante el diseño, implementación y aplicación de protocolos internos en los EE. En ocasiones, para una misma situación, es posible aplicar de manera sucesiva varios protocolos, de acuerdo con los términos de la ley. Por ejemplo, para las situaciones tipo II es posible aplicar un protocolo de mediación y en el caso de que los actores no convengan negociar o habiéndolo hecho se hayan incumplido los acuerdos logrados, el CEC debe iniciar proceso disciplinario contra quien presuntamente

44. Según el artículo 30 de la ley 1620, **El componente de atención** deberá desarrollar estrategias que permitan asistir al niño, niña, adolescente, al padre, madre de familia o al acudiente, o al educador de manera inmediata, pertinente, ética, e integral, cuando se presente un caso de violencia u (sic) acoso escolar o de comportamiento agresivo que vulnere los 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 actores diferentes a los de la comunidad educativa únicamente cuando la gravedad del hecho denunciado, las circunstancias que lo rodean o los daños físicos y psicológicos de los menores involucrados sobrepasan la función misional del establecimiento educativo.

En sentido similar, se define el componente de atención en el artículo 38 del decreto 1965 de 2013.

violó alguna de las normas de convivencia y, en ese caso, deberá haber diseñado y consignado en el MC, un protocolo a ese respecto.

Excepcionalmente se aplican otros protocolos —vale decir, externos a los de la IE— cuando, por ejemplo, debe asistirse médicamente al integrante de la CE que ha resultado lesionado física o psíquicamente con la ocurrencia de la violencia o acoso también en el caso del infractor que debe ser remitido a funcionario judicial o administrativo por ser, presuntamente, sujeto activo de una situación tipo III, cuya competencia no recaer en el CEC.

Las pistas terminológicas para determinar si una situación determinada debe atenderse o no, dentro de la IE se encuentran en los artículos 39 y 40 del decreto 1965 que se ocupan de definir algunos eventos que, en criterio del legislador, amenazan, alteran o deterioran la convivencia escolar. No existe la pretensión de calificar como acertadas o no las definiciones allí consignadas, en algunos casos, sumamente descriptivas. En lenguaje forense tales definiciones se denominarían casuística. Es importante destacar que, aunque algunas cuenten con significados diversos, para el caso de aplicación de la ley 1620 el operador de la norma debe atenerse a lo expresamente señalado en el texto de la misma.

Luego de las definiciones se destaca la clasificación novedosa de la ley que alude a situaciones tipo I, II y III para referirse a la afectación de la convivencia. Es necesario resaltar e iterar: la ley 1620 y el decreto 1965 no se refieren a *faltas disciplinarias* pues esta expresión se cambió por la de *situaciones que afectan la convivencia*. En ese sentido, cuando se actualicen los MC, no deben consignarse en él hechos u omisiones bajo la denominación de falta disciplinaria.

La importancia de lo anotado es que la ley busca un cambio paradigmático: que el centro de la actividad escolar no sea la función disciplinaria respecto de los estudiantes ni la aplicación de sanciones ante la ocurrencia de los hechos sino que puedan incentivarse la promoción y la prevención. Así, se irán disminuyendo paulatinamente las violencias y el componente de atención requerirá, cada vez, de menos activación⁴⁵.

Sin embargo, mientras en las IES no se dé aplicación plena a la ley 1029 y en lo pertinente a la 1620 en tanto se incluya la justicia consensual —donde las partes se apropian de su conflicto y de la forma de resolverlo, allegando fórmulas de acuerdo donde todos ganen— seguramente se seguirá haciendo uso de los procesos disciplinarios para hacer frente a las situaciones que afectan la convivencia, asunto que poco fortalece los ambientes escolares.

45. “No se puede olvidar que la ecuación más exitosa para la convivencia es: a mayor promoción y prevención, menor atención”. Tomada de: Colombia. Presidencia de la república y MEN (2014): Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Guía Nro. 49. Pp. 206 Bogotá: Amado Impresores S.A.S.

Con lo anterior se enfatiza en que el componente de atención no incluye únicamente la opción de la sanción: existen otras, mucho más acordes con el proceso formativo, que son las que deben tenerse en cuenta para aplicar como prioritarias, por graves que sean los hechos. En suma, lo que debe constituir el horizonte de acción es que, cada vez que sea posible, la implementación del componente de atención no se traduzca en sanción, que se eche mano de otras figuras que representan posibilidad de transformaciones convivenciales y, además, incluso, que este componente —el de atención— sea, cada vez más, desplazado por la promoción y la prevención.

El componente de atención trae a colación los temas de las violencias y los conflictos en los EE y también las diversas formas de justicia que deben activarse a partir de la ocurrencia de los hechos. Por esto se consignarán a continuación, algunos apuntes sobre estos asuntos para dar mínima claridad sobre el significado de estos términos y facilitar la aplicación de los protocolos que deben diseñarse según lo ordenado por la ley y consignarse en el MC.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE LOS PROTOCOLOS DE ATENCIÓN EXIGIDOS POR LA LEY 1620

2.1 Acerca del conflicto en la escuela

La escuela se constituye en caldo de cultivo de conflictos porque es espacio de encuentro de la diferencia, lo cual propicia el surgimiento de los conflictos que, en últimas, debe verse como positivo y transformador si se le da un manejo oportuno y adecuado que evite su avance hasta las violencias.

Desde el punto de vista conceptual, los conflictos se pueden analizar desde *tres elementos* que Juan Pablo Lederach (1996), ubica gráficamente, uno en cada vértice de un triángulo: *las personas* para determinar el poder que manejan, el mapa de relaciones que establecen, sus necesidades e intereses el grado de confrontación entre ellas, las emociones y sentimientos que les suscita el conflicto, las posibles alianzas que se gestan. *El problema* que constituye la razón misma que origina la confrontación, la sustancia que las mantiene ligadas en una relación conflictiva, el meollo del asunto, aquello que ambos quieren pero constituye un bien escaso o que da origen a posiciones enfrentadas. *El proceso*: muestra el dinamismo del conflicto, su gran capacidad de escalamiento, con las consiguientes consecuencias: degradación del lenguaje deshumanización, invisibilización y falta de reconocimiento del otro, configuración de alianzas, polarización de posiciones, todo para decir, que finalmente puede convertirse en violencia si se deja avanzar sin ser atendido.

Adicionalmente, el municipio de Medellín⁴⁶ en un trabajo reciente, retomó de las elaboraciones de la Universidad Autónoma Latinoamericana otros dos elementos que configuran el conflicto:

El contexto hace referencia a la lente más larga con que se mira la situación conflictiva, es asumido como el entorno en el que se sitúa el conflicto; dado que nos referimos al conflicto escolar, será entonces el espacio físico, cultural, socioeconómico y político en el que éste se desenvuelve. Para ilustrar lo anterior, se trae a colación lo que Luz Dary Ruiz (2006), entiende por contexto escolar:

La escuela como territorio, es una producción constante de permanente configuración y cambio; es un espacio socializado y culturizado que se gesta desde la experiencia de sujetos y contextos históricos que marcan y delimitan fronteras. De esta manera, los sentidos sociales de la escuela están asociados a los usos y apropiación que las comunidades hacen de su espacio físico y, desde ahí, de las relaciones y representaciones sociales que se tejen para la vida en sociedad. Es la reflexión y construcción de una escuela plural, con múltiples usos, sentidos, y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad, colectiva, según las marcas instituidas y vividas por la comunidad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda, reúne y une...

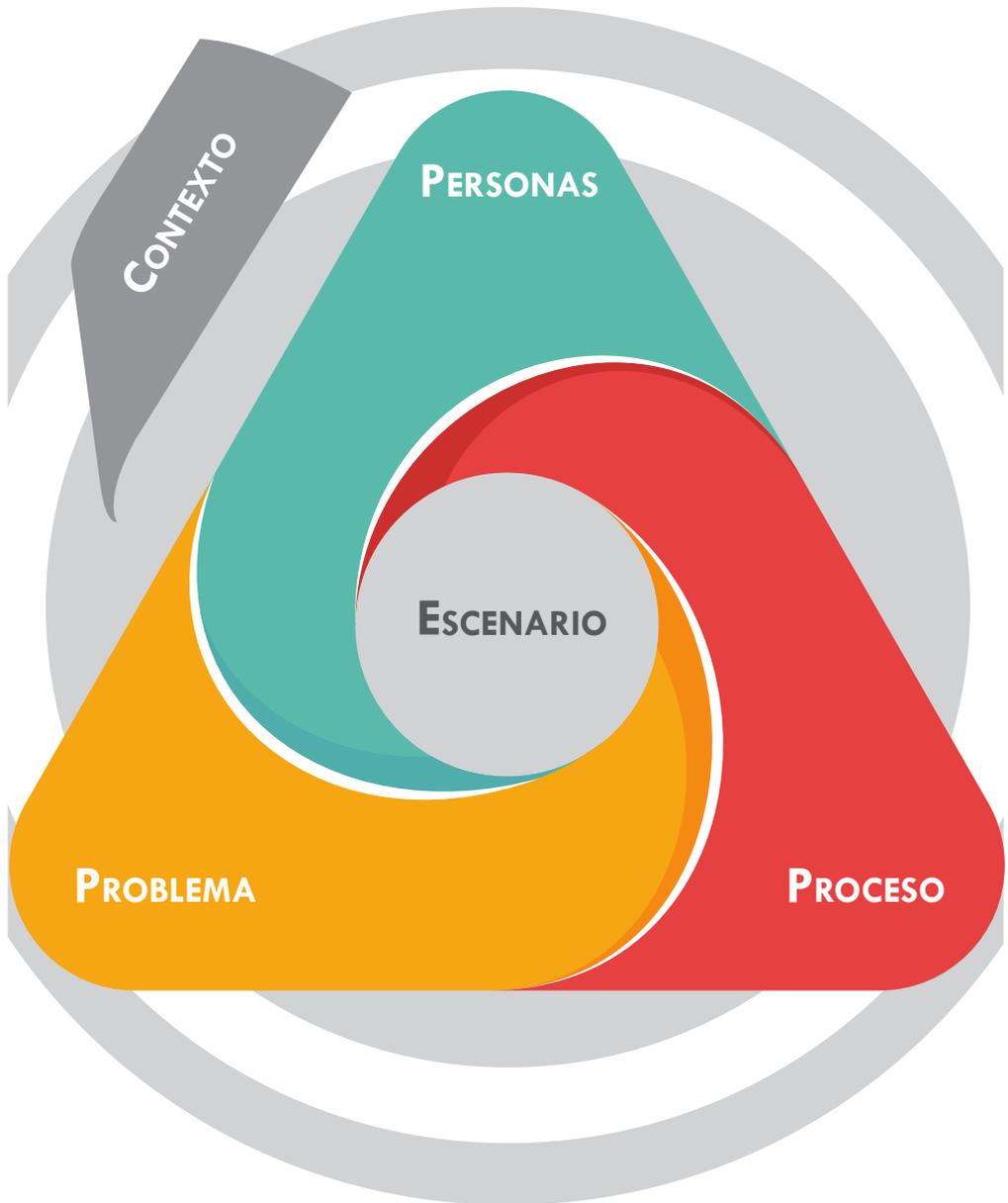
*El escenario o conjunto de circunstancias que se consideran en torno de una persona o suceso*⁴⁷, mira con una lente más cercana los acontecimientos, aproxima el análisis a la cotidianidad de los intercambios, al lugar específico donde se desenvuelven, a las circunstancias inmediatas que los producen, todo lo cual permite encuadras y apoya, al relacionar todos los elementos que estructuran el conflicto, un análisis más integral del mismo.

Según lo anterior, la teoría de *las tres p*, con sus complementos, puede graficarse así:

46. El municipio de Medellín —en convenio con el BID y otras entidades— ha trabajado los elementos *contexto* y *escenario* en el marco de la mediación de conflictos, los cuales complementan la estructura del conflicto propuesta por Galtung y Juan Pablo Lederach, permiten enriquecer el análisis y ampliar su comprensión.

47. *Diccionario Enciclopédico Espasa 1999*, España. Impresión Mateu Cromo Artes Gráficas S.A. Página 648.

CONFLICTO = 3P + E + C



La ley 1620 asume como situaciones tipo I los conflictos escolares que no han escalado hasta la violencia, conflictos referidos a la cotidianidad de las instituciones educativas; inevitables por las interacciones constantes de seres humanos que están aprendiendo a vivir juntos y que quieren, a veces, de manera egoísta, que sean sus intereses los que prevalezcan sobre los demás. Los EE educativos deben relacionar las conductas que hacen parte de esta clasificación y elaborar un protocolo para su atención cuya propuesta se presenta en este escrito.

2.2. Algunas maneras en que se aborda el conflicto en la escuela

Siguiendo de cerca los planteamientos de Jarés (1997) se señalan algunas maneras en que se aborda el conflicto en la escuela⁴⁸, acudiendo a tres grandes enfoques de la organización escolar:

1. El *tecnocrático-positivista*: de corte tradicional, conservador, considera el conflicto como indeseable, lo estigmatiza y lo asume como una disfunción o patología, por lo que se hace necesario evitarlo; los currículos fundamentados en esta ideología asumen la realidad como exenta de conflictos; desde lo organizativo, teorías como las de *la dirección* y las *funcionalistas* eluden hablar de conflicto o si lo hacen es para considerarlo como una desviación a la que hay que dar tratamiento como a

cualquier otra enfermedad que invade un cuerpo.

Si el conflicto es perturbador y afecta gravemente la organización, los esfuerzos se centran en la *planificación* y el *control* para evitar al máximo su aparición y mantener el statu quo. Predominan entonces, la invisibilización del conflicto, la represión, la insatisfacción, el sometimiento a normas casi siempre de orden punitivo y un evidenciamiento constante de relaciones de poder. La *eficacia* será el parámetro para medir la competencia de quien dirige los destinos de la escuela; es su criterio único para la toma de decisiones, se mide objetivamente y con un carácter técnico.

La despolitización de la IE y de sus integrantes; la toma de decisiones en manos de una minoría y el enmascaramiento de las diferencias en un mal denominado *consenso* que se presenta como unanimidad, identidad de intereses e inexistencia de discrepancias, subyacen a esta negación del conflicto.

2. *Hermenéutico-interpretativo*: de corte psicologista, asume el análisis del conflicto desde la motivación humana, los intereses y necesidades individuales caracterizándolo como un asunto de percepciones de los actores; lo reduce al ámbito interpersonal, a la falta de entendimiento, a los equívocos, a las confusiones de conceptos —y prescinde así, de aspectos fundamentales— como

48. Para ver una versión gráfica y completa de este tema se recomienda ingresar a los siguientes enlaces:
 - <http://prezi.com/zkzclyb--tvg/entre-la-negociacion-y-la-reparacion/>
 - <http://prezi.com/8a4dzv0xb5en/ii-el-bullying-como-forma-de-violencia-en-la-escuela/>

aquellas situaciones donde las partes no son conscientes de la existencia del conflicto o de los aspectos sociológicos, que lo afectan o lo inciden.

El abordaje del conflicto desde esta perspectiva se orienta a mejorar el funcionamiento del grupo restablecer y fortalecer la comunicación y las relaciones humanas, de forma descontextualizada.

3. *Crítico*: en este caso el conflicto es considerado natural, inherente a la vida social y factor de cambio social, y en la escuela, como un instrumento esencial para transformar la educación, sus prácticas, valores y las estructuras institucionales a partir de la toma de consciencia colectiva de las contradicciones que subyacen en la vida organizacional. Consecuencialmente, el conflicto se afronta, de forma democrática, no violenta lo que favorece un aprendizaje ciudadano, que apareja la promoción de valores como la comunicación, la creatividad, el debate, empatía, la solidaridad, la participación en la toma de decisiones y la autonomía tanto personal como de los EE.

Las propuestas de Jarés son un motivo para repensar el sentido que se está dando al conflicto en los EE en Colombia, que a veces no se hace de manera consciente. La escuela debe optar por el sentido que considere más ajustado al proceso formativo de los estudiantes y hacer del conflicto una oportunidad de transformación de las situaciones y de las relaciones escolares.

2.3 Las violencias en la escuela

La comprensión de que conflictos y violencias no son términos sinónimos permite saber que no siéndolo, su abordaje debe hacerse también por vías diferentes y, en una escuela democrática, entender el asunto debe conducir a gestionar pacíficamente los primeros y a buscar la erradicación de las segundas.

La ley 1620, entre líneas, refiere la violencia en la escuela como un fenómeno individual que tiene que ver con la salud (mental) de los estudiantes o la ve asociada a factores de riesgo — término también del área de la salud— que puede dar lugar a que se le oriente desde un punto de vista determinista. Ninguno de los dos enfoques parece suficiente (ni siquiera adecuado), para lograr comprensión del fenómeno en la escuela y Kaplan (2009: 45, 73), muestra una tercera ruta que pareciera producir resultados más plausibles:

... en lugar de indagar los comportamientos violentos en las características individuales de los niños, adolescentes y jóvenes o de explicarlos por factores de riesgo, es preferible ocuparse “de las características que hacen que una escuela corra o no el riesgo de verse implicada en actos de violencia” (Debarbieux citado por Kaplan et al, P. 73). La institución, las formas de interacción, el aprendizaje de ciertas reglas de juego en las relaciones sociales juegan entonces, un papel central en la caracterización de las violencias tipificadas como escolares.

Las violencias que se producen en la escuela cuentan con diversos orígenes, son multicausales y están casi siempre imbricadas entre sí, por lo que su abordaje resulta complejo y sus resultados solo se ven en el mediano plazo si se atiende a un proceso sistemático que dé lugar a sinergias y presente alternativas para que los NNA puedan romper ese círculo vicioso.

Pueden mencionarse a manera de ejemplo algunas de esas causas:

— Los *entornos* escolares producen violencias que se cuelean en este ámbito, irrumpen con fuerza y causan alarma por la gravedad de los hechos y por el temor y la impotencia para contenerlos; es el caso de la violencia intrafamiliar, de las pandillas, del microtráfico.

— Las *violencias institucionales* fruto del carácter jerárquico y autoritario con que nació la escuela formal colombiana, donde aún hay actores a quienes se les niega la voz y se les violentan sistemáticamente sus derechos fundamentales.

— Algunos *procesos académicos* —por ejemplo la evaluación— que producen inconformidad por los resultados traducida no pocas veces en violencias.

— Los *desequilibrios de poder* y el uso arbitrario de éste producen una escalada de los conflictos que no se sabe a dónde conducirá finalmente aunque sí que los resultados no serán positivos en términos de convivencia y de respeto.

— La *falta de reconocimiento del otro* a quien se le invisibiliza, estigmatiza, se le mira con sospecha, no se le asume como un legítimo otro en la convivencia.

En este caso, ... la violencia parece ser una reacción a no haber sido reconocidos... De este modo la violencia tendría que ver con la negación de las subjetividades, es una reacción a una relación de no reconocimiento (Kaplan, 2009: 49).

Parafraseando a Fisas (1998), las violencias se producen cuando a un ser humano le obligan a hacer lo que no quiere o a dejar de hacer lo que quiere o cuando no se le permite ser lo que puede ser según sus potencialidades, de tal manera que sus realizaciones terminan siendo inferiores a aquellas.

El entramado de las violencias en la escuela en muchas ocasiones tiene que ver con un relacionamiento que no da espacio a la discusión, al disenso y al pluralismo, como un rezago de la escuela tradicional, algunos actores siguen considerando que siendo autoridad, pueden exceder los cánones del respeto y desconocer el saber, la motivación y la diferencia que debieran acercarlos al otro, pero en su lugar levantan un muro que no permite la interlocución con ese otro, que requiere de acompañamiento, solidaridad y afecto.

Erradicar las violencias en la escuela debiera ser una consigna permanente en este ámbito si se aspira a construir una cultura de paz; el énfasis debe estar más en la prevención y en la difusión

promoción y garantía de los Derechos Humanos, pero si ya se está frente a los actos de violencia, la primera respuesta debe ser la aplicación del protocolo de justicia restaurativa y, ante la negativa de negociar o el incumplimiento de los acuerdos, debe darse paso al proceso disciplinario con debido proceso, instaurado contra el presunto ofensor.

2.4 Las justicias en la escuela

Algunos interrogantes que se generan sobre la justicia —no solo en la escuela sino en la sociedad— tienen que ver con concepciones, sentidos y significados que del tema construyen las personas. A reglón seguido se consignan algunas reflexiones que permitan a la escuela aproximarse a un concepto de justicia escolar con objeto de mejorar su comprensión siempre en relación con su objetivo primordial: la formación de sujetos éticos, políticos, autónomos, en fin, ciudadanos.

Platón se refiere a la justicia como *virtud que regula y equilibra las otras virtudes* por lo que su realización implica que gobernantes —con prudencia—, guerreros—confortaleza—y ciudadanos —con templanza— garanticen la unidad y fuerza del Estado.

Aristóteles, por su parte, alude a algunas clases específicas de justicia: la *distributiva* —reparto proporcional de honores según los méritos cívicos —es decir públicos—, y la *conmutativa*: en el campo privado, todo intercambio debe ser equilibrado.

Se hace notar que entre justicia y ley parece haber una relación de medio a fin: por ello, a veces, estos dos conceptos se mencionan como equivalentes en tanto se cree que lo justo es lo legal y viceversa. La equidad, considerada como *una clase especial de justicia, que se adecua al caso concreto* es también asimilada al concepto de justicia. En el artículo 116 de la Constitución Política de 1991 se hace referencia a la equidad como posibilidad de que los conciliadores o de árbitros habilitados por las partes puedan proferir fallos en equidad aunque la fórmula de solución al conflicto no esté consignada expresamente en la ley.

Otra noción de justicia la hace similar a la acción de la rama jurisdiccional del Estado —y también en casos de aplicación de procedimientos administrativos— en tanto se confunde con los procedimientos que realiza el juez, el inspector, el comisario o el defensor de familia, en aras de garantizar los Derechos Fundamentales de acceso a la justicia y debido proceso.

Independientemente de la noción de justicia que se acoja, se han realizado clasificaciones del concepto justicia, entre las cuales se destacan: la *consensual* —autocompositiva, co-construida, autónoma o coordinada— a la cual se hace referencia en otro acápite de este texto, la *restaurativa* y la *retributiva* —heterocompositiva, heterónoma, adjudicada— a la cual también, se dedicarán algunos párrafos.

2.4.1 Justicia consensual

Es aquella que devuelve a los actores educativos la potestad de resolver sus situaciones conflictivas y de violencia desde la propia voluntad de hacerlo, en ejercicio de su autonomía y bajo la convicción de que una fórmula de justicia obligada por un tercero ajeno al conflicto no tendrá el mismo valor, legitimidad y eficacia dados por las partes a las construidas por ellas mismas y, por lo tanto, asumidas como valiosas para todos los intervinientes.

La justicia consensual no implica coerción, es decir, nadie puede obligar a las partes a acudir a los mecanismos que la conforman, a permanecer en la mesa de negociación o a acordar. La herramienta de la justicia consensual es la palabra y su técnica es la negociación.

Son modelos de justicia consensual la *negociación directa* que, para la escuela, es susceptible de dos modalidades: Hablar hasta entenderse y concertación; la *negociación asistida* bajo la forma de mediación y la justicia restaurativa que dispone de varias estrategias usadas según las características del caso.

En el MC pueden introducirse propuestas de diferentes formas de justicia en la escuela privilegiando aquellas fundadas en la negociación y la palabra que fortalezcan la autonomía, permitan aprendizajes democráticos y busquen

que efectivamente se reparen los daños ocasionados a las personas, a los bienes y a la convivencia.

— El telón de fondo: la negociación por intereses⁴⁹

La propuesta de negociación de conflictos cuenta con un referente teórico formulado por la Escuela de Harvard y desarrollado por Roger Fischer, William Ury y Bruce Patton, algunos de sus profesores más representativos. La forma de negociación impulsada por ellos se denominó la Negociación por intereses que pone de relieve éste, el más destacado de una formulación sustentada en siete de elementos e intencionada básicamente al logro de acuerdos.

Una de las grandes contribuciones de la Escuela de Harvard en materia de negociación fue que, contando con la flexibilidad propia de toda negociación, pudo estructurar un proceso con norte, elementos y principios que permite optimizar los resultados en términos de eficacia e instaurar un paradigma que honra a las partes en la medida en que se produce bajo la fórmula yo gano-tu ganas

El esquema metodológico, el enfoque y, en general, los contenidos de la estrategia *Hablar hasta entenderse* —de la que se presentará una propuesta de protocolo— derivan de la aplicación de la técnica de negociación por intereses.

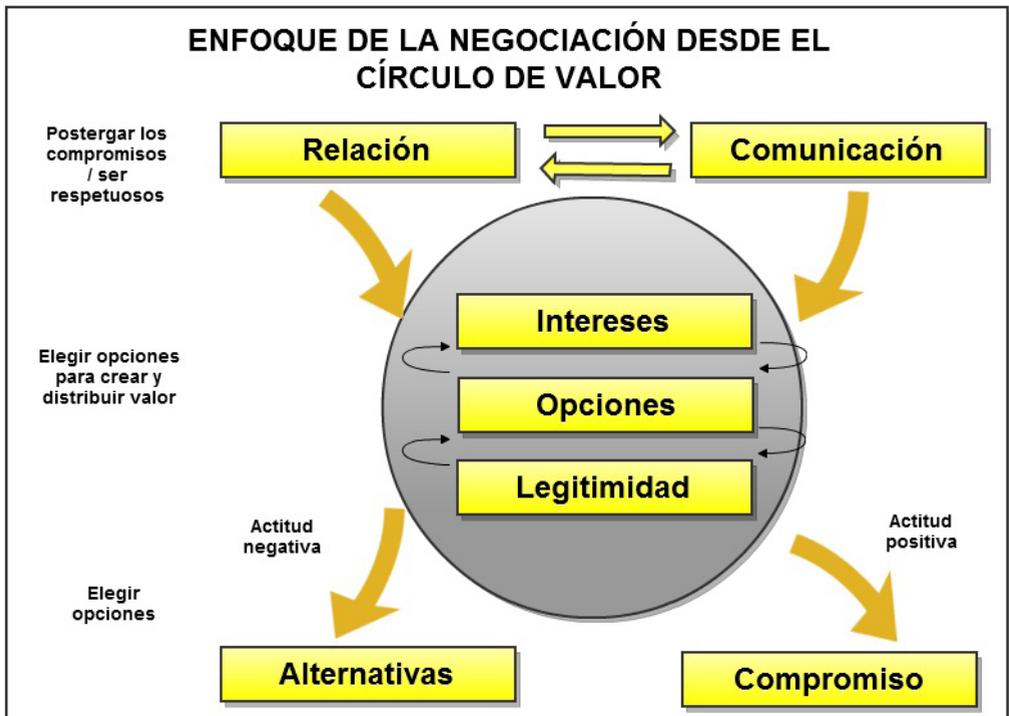
49. Este aparte se elaboró con base en notas tomadas en el curso “Negociación de conflictos”. Escuela de Negociación de la Universidad de Harvard. Medellín, Colombia. 2003.

Por esa razón, se presentan en este apartado, algunas ideas centrales de la misma, previas al protocolo para ampliar su posibilidad de aplicación.

La *negociación por intereses* es un espacio basado en la voluntad de las partes, regida por principios que descansan sobre siete elementos: la comunicación, la relación, los intereses, las opciones, los criterios de legitimidad, los acuerdos y las alternativas. A continuación se hará referencia a ellos pero, previamente, debe anotarse que los siete elementos

se usan para preparar una negociación, para negociar, repasar, analizar y evaluar la negociación una vez realizada.

La mesa de negociación directa con la metodología de los siete elementos se grafica teniendo en cuenta que algunos bordean la mesa e irrigan permanentemente el proceso; otros están dentro de la mesa y hacen parte del proceso mismo y, otros elementos están por fuera de la mesa, así⁵⁰:



50. La gráfica que se anexa ha sido tomada de: [www.google.com.co \[en línea\] https://www.google.com.co/search?q=GRAFICA+MESA+DE+NEGOCIACION+HARVARD&rlz=1C1AVSA_enCO454CO454&es_sm=93&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ei=Uo_pU5edJui_8QHnwlHwAg&ved=0CAgQ_AUoAQ](https://www.google.com.co/search?q=GRAFICA+MESA+DE+NEGOCIACION+HARVARD&rlz=1C1AVSA_enCO454CO454&es_sm=93&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ei=Uo_pU5edJui_8QHnwlHwAg&ved=0CAgQ_AUoAQ); consulta: 3 de febrero de 2014.

La descripción breve y general de los siete elementos⁵¹ se consigna así:

1. Comunicación

Parte de un efectivo proceso de escucha bilateral (escucha activa); para que las partes logren el objetivo de comunicarse deben planear lo que quieren decir y lo que quiere conocer cada una de la otra. La comunicación *atraviesa* todo el proceso de negociación; si antes del proceso no existe hay que crearla y, si existe pero es deficiente, hay que potenciarla pues debe salir fortalecida del proceso.

Para desarrollar maneras claras de comunicación deben responderse interrogantes como: ¿Escuchamos al otro? ¿Nos escucha el otro? ¿Estamos dispuestos a entender? ¿Están dispuestos a entendernos?

2. Relación

Es la capacidad de las partes para trabajar colaborativamente en busca de soluciones, producir mejores resultados en una negociación y reconocer la existencia de relaciones continuas. Este elemento permite saber si las partes actúan en su propio nombre o en representación de otros lo cual implica, en el último caso, si deben consultar antes de decidir. La relación, al igual que la comunicación, “atraviesa” todo el proceso de negociación; si antes del proceso no existe hay que crearla y, si existe pero

es deficiente hay que potenciarla pues debe salir fortalecida del proceso.

3. Intereses

Es lo que una parte quiere o necesita de la otra: siempre, cada parte tiene intereses. Las preguntas que deben responderse para identificar los intereses son: ¿Qué quiero? ¿Qué necesito? ¿Frente a quién? ¿Son necesidades básicas? ¿Son necesidades de subsistencia? ¿Cómo puedo satisfacer las propias y las del otro?

Si en la negociación directa se llega a acuerdos o convenios éstos deben, según la Escuela de Harvard, satisfacer los intereses de todas las partes y, por ello, en el proceso cada parte debe: aclarar sus intereses; estimar los de los otros; determinar cómo esos otros perciben sus intereses; explorar prioridades; analizar intereses comunes; analizar intereses diferentes; analizar intereses incompatibles; crear fórmulas que permitan satisfacerse los intereses para todas las partes.

4. Opciones

Constituyen la gama de posibilidades que las partes generan en la mesa de negociación, la oportunidad de que ambas propongan fórmulas de acuerdo y den rienda suelta a la creatividad, de tal manera que puedan mejorarse las opciones propias y las de los otros. La

51. La versión gráfica de este tema puede verse en: http://prezi.com/wzn_mmd66ses/preparacion-y-realizacion-de-la-negociacion/

generación de opciones permite crear confianza entre las partes por cuanto a ninguna se le cercena la posibilidad de crearlas y porque, además, según los principios de esta negociación, deben ser pensadas y expresadas en términos de satisfacer los intereses de todas las partes.

El proceso de idear opciones es muy creativo: al momento de producirse, las partes no deben ser descalificadas ni deben discutirse sus propuestas pues ya habrá un espacio donde puedan hacerlo para legitimarlas en la mesa. Se itera: en ese momento, solo están creando fórmulas de salida y la actitud es la de permitir que afloren las propuestas y hacer posible el reconocimiento recíproco como colaboradores. Lo que debe quedar claro es que las opciones son propuestas de solución —no se está decidiendo aún— y se producen con la técnica de *lluvia de ideas*.

5. Criterios de legitimidad

Es un método para determinar lo que a cada parte le parece justo y posible para legitimar las opciones, por comparación con criterios externos y objetivos que no consistan en la simple voluntad de cualquiera de las partes y que reporten las mayores ventajas o utilidades para ellas. Como ejemplos de criterios de legitimidad se enuncian los precedentes, la ley, la costumbre, el derecho, las leyes del mercado. La aplicación de este método debe dar respuesta a: ¿Cuál es la opción más justa?; ¿Cuál es la opción legal? ¿Cuál es la opción que

se acostumbra? ¿Cuál es el precedente? ¿Cuál es la opción más barata? ¿Cuál es la opción que puede cumplirse? ¿Hay reciprocidad en las opciones? ¿Puede explicarse ante quienes no están presentes?

6. Acuerdos

Son planteamientos verbales o escritos que especifican lo que cada parte dará, hará u omitirá; frente a quien dar, actuar u omitir; en qué lugar dar, actuar u omitir; hasta cuándo dar, actuar u omitir.

Los acuerdos deben estructurarse y diseñarse para que sean prácticos, duraderos, viables, comprensibles para las partes—y aun para quienes no fueron partes— y, verificables. Se recomienda hacer un esquema del posible acuerdo *antes de decidir*.

Cuando se actúa en un proceso de negociación directa, los acuerdos explicitan, además, los *compromisos* que dicen relación a que los intervinientes fueron parte en un conflicto que las vinculó y optaron por negociar directamente; se comunicaron y relacionaron; identificaron sus intereses; presentaron opciones; legitimaron una(s) opción(es); llegaron a acuerdos satisfactorios y, asumen la responsabilidad del cumplimiento de los acuerdos, para fortalecer la confianza y contar con disponibilidad de afrontar un nuevo conflicto que eventualmente pueda ligarlos.

7. Alternativas

Son distintas de las opciones en tanto que éstas, las producen de manera conjunta las partes en la mesa de negociación, mientras que las alternativas son las que tienen cada parte sin contar con la otra, es decir independiente de su querer; sin necesidad de acordarlas con el otro, las alternativas se tienen antes de comenzar el proceso de negociación. La expectativa cuando se va negociar es, que cada parte, con el acuerdo, pueda mejorar en la mesa su mejor alternativa. Por ello, en el proceso, cada parte debe aclarar sus alternativas, estimar las de los otros y explorar prioridades.

Por su parte, *la verificación* se refiere, enfáticamente, al cumplimiento de los acuerdos pues da cuenta del compromiso de las partes. Por supuesto que los acuerdos pueden incumplirse pero, si el proceso de negociación fue exitoso, lo más probable que quien la realice solo deba remitirse a felicitar a las partes por el cumplimiento. En caso contrario, la verificación propende por aclarar el por qué del incumplimiento y a posibilitar acuerdos adicionales que permitan cumplir.

— Hablar hasta entenderse

Hablar hasta entenderse (cfr. Sepúlveda Alzate et al, 2011: 229-239), constituye una *modalidad de justicia consensual* aplicada en la escuela y fundamentada en la negociación directa de los conflictos, es decir, aquella que se produce entre los mismos actores, sin que haya un tercero

que los acompañe en el proceso de resolución de la situación.

Hablar hasta entenderse es una forma de negociación directa donde las partes —los estudiantes vinculados por un conflicto— lo resuelven directamente sin que se requiera apoyo de otras personas.

Es la forma ideal de negociación. Requiere entrenamiento y disposición para llevarla a cabo y siempre debe contar con la voluntad de todas las partes intervinientes. Es de aclarar que la ley 1620 no hace diferenciación acerca de la clase de negociación que puede implementarse en la escuela; en todo caso, a veces menciona la mediación pero no descarta ésta negociación, la directa, que como se dijo, no requiere de tercerías. Puede emplearse para atender situaciones tipo I, debidamente establecidas en el MC.

— La mediación de conflictos

Es una fórmula de justicia consensual. Las partes, acompañadas por un tercero que debe aparecer como neutral e imparcial, buscan formas de dar salida al conflicto que las liga. Son principios de la mediación la *voluntariedad* que significa que todos quienes intervienen en el encuentro de mediación deben expresar libremente su voluntad de ir a la mesa de negociación, de permanecer en ella, de acordar y de cumplir los compromisos que se pacten como fruto del acuerdo. La *confidencialidad* tiene que ver con que las partes convienen que todo lo que se trabajó en mediación se queda

en ese espacio, no sale a la luz pública, es información que les corresponde solo a los participantes. La manifestación del *conflicto de intereses* por parte del mediador: quiere decir que si el mediador tiene una relación previa con una de las partes que pueda hacer presumir que en un momento determinado puede inclinar sus posiciones hacia ese actor, o tiene intereses concretos en el resultado de ese proceso, debe decirlo antes de que comience la mediación para relevarlo de su rol en esa mediación específica.

La *imparcialidad* y la *neutralidad* expresiones que a veces se asumen como sinónimas, se entienden la primera como que el mediador no se inclinará en favor o en contra de ninguno de los actores y, la segunda, como que no tendrá injerencia en los aspectos sustanciales de la mediación.

Los procesos de mediación constituyen un espacio donde la verdad se construye de manera conjunta pues cada parte aporta la suya para tratar de acercarse lo más posible a aquello que efectivamente sucedió. No se habla de recolección de pruebas o evidencias en mediación, lo que llega a la mesa es *información* de las partes o de *otras voces* que tienen relación directa o indirecta con el conflicto y que son llamados al proceso en la medida en que el mediador lo considere pertinente.

Lo que se diga en mediación no puede ser aprovechado posteriormente por el EE para demostrar la responsabilidad del presunto infractor en el caso de que no se llegue a un acuerdo o que

se incumpla. Se trata de dos formas de justicia diferentes (mediación y proceso disciplinario), perfectamente diferenciables que nos llevan a afirmar que nunca, en un proceso de mediación se impondrán castigos a ninguna de las partes.

En la escuela se recomienda la *mediación entre pares*, es decir que si están en conflicto estudiantes quien haga las veces de mediador será un estudiante o si lo están un padre de familia y un profesor, los mediadores serían un profesor y un padre de familia, en comediación. Los padres o acudientes pueden estar presentes en el encuentro de mediación pero no intervienen porque son sus hijos o acudidos quienes deben tomar las decisiones que consideren más convenientes, siempre y cuando no vayan en contra de la Constitución o la ley.

La mediación abre espacios de encuentro y de palabra; las partes en relación conflictiva son capaces de manifestar frente al otro, su percepción acerca del conflicto, la forma en que los ha afectado, los miedos que les produce, la incertidumbre por saber de qué forma se desatará pero además, a medida que avanza el proceso van ganando en confianza de la mano del mediador y van sintiendo más valiosos sus aportes para resolver el conflicto. Este escenario abierto al diálogo es la oportunidad para decir, para escuchar, argumentar y contra argumentar, disentir, acordar, comprometerse, posibilidades todas, de irse formando como sujetos políticos al tiempo que se intenta resolver la situación conflictiva.

2.4.2 Justicia restaurativa

En este escrito se da mayor espacio al tema de la justicia restaurativa por dos razones: porque vale la pena explorar sus alcances para la escuela como tema casi inédito que podría, en el largo plazo, remplazar al castigo y porque debe lograrse un mínimo de comprensión de sus contenidos —complejos eso sí— para poder aplicarlo. A pesar de que se asume como propuesta es bueno recordar que, en realidad, es una exigencia contenida en la ley 1620.

La justicia restaurativa se puso en boga en el mundo aproximadamente en la década de los setenta lo cual no significa que haya nacido con esta época: se trata, simplemente, de que las búsquedas de métodos alternativos de resolución de conflictos llevaron a rescatar experiencias de algunos pueblos del mundo que, ancestralmente, usaban estos modelos como formas de justicia que les ayudaban a mantener la convivencia en sus comunidades.

La justicia restaurativa comienza implementarse como una reacción al sistema carcelario y una forma de brindar otra oportunidad al joven que ha delinquir logrando que haga conciencia del daño que produjo al otro y se sienta compelido a repararlo de forma íntegra, según las necesidades e intereses de la víctima, evitando al mismo tiempo, su confinamiento intramuros que trunca su proyecto de vida.

Las bondades formativas de la justicia restaurativa están por explorar en Colombia. Varios desafíos debe afrontar la escuela para su implementación consciente:

El primero, consiste en despojarla del lenguaje punitivo propio del derecho penal que la relaciona con el delito, el delincuente, el proceso judicial, la pena, para llenarla, en cambio, de un contenido acorde con las aspiraciones de la escuela y así pueda hablarse de ofensor, de víctima, de restauración, de asunción del daño, del perdón y la reconciliación, de la movilización voluntaria del ofensor hacia la reparación y del reintegro de los actores a la convivencia.

En segundo lugar, se hace menester, despojar a la justicia restaurativa de su posible carga retributiva, es decir, la escuela debe evitar incluir el castigo al ofensor como parte de la reparación, porque esto desnaturaliza el carácter consensual que constituye uno de sus mayores atributos y, aunque teóricamente es posible, éticamente no es recomendable.

Se trata además de entender que, aunque la justicia restaurativa es justicia consensual, hay un elemento que la distingue, que es irrenunciable: sea cual sea la metodología que se emplee para lograr la restauración, ninguna de ellas puede obviar el compromiso del ofensor de *reparar integralmente a la víctima*. Este supuesto soporta todo el andamiaje de la justicia restaurativa.

Las primeras reacciones de la escuela frente a una opción como la de aplicar justicia restaurativa, mostró que no está dispuesta a renunciar fácilmente a su tradicional forma de hacer justicia y que, determinar que se ensayarán modelos que no incluyen el castigo, es generar una desestabilización en los actores escolares que defienden a ultranza la justicia retributiva aunque tengan la certeza —como efectivamente la tienen— de que resulta ineficaz e inocua para transformar las situaciones de la convivencia. Así, el cuarto desafío se traduce en la necesidad apremiante de que los actores educativos se muevan de su lugar, se abran mentalmente, produzcan pensamiento divergente y den espacio y oportunidad a otras estrategias que, solo hasta experimentarlas, podrán mostrar sus alcances y pertinencia... de vez en cuando hay que cambiar de mapa.

Si se reconoce el acoso escolar como una de las violencias presentes en la escuela, la CE debe realizar un trabajo preventivo de las violencias que involucra a todos los estamentos y consagrar en el MC la *justicia restaurativa*, cuya naturaleza no descarta otras herramientas de negociación y debe excluir el castigo en tanto busca un acuerdo que contenga reparación integral y que los actores se restablezcan, sin estigmas, a la convivencia escolar pues la escuela tiene opciones más formativas que la penalización de las violencias para contribuir a la formación de sujetos-ciudadanos y a la paz.

La expectativa de aplicar la justicia restaurativa está en su potencialidad para

producir transformaciones en la cultura escolar en la medida en que asume el error, permite la reparación y devuelve a los actores a la convivencia escolar, es decir, muestra a las *instituciones educativas como lugares de acogida* desde donde se tienen en cuenta la incompletud, la imperfección, la fragilidad y la vulnerabilidad de ser humano y se le acompaña desde la empatía y la solidaridad.

Siguiendo de cerca a Zehr (2007), uno de los pioneros de la justicia restaurativa, se subrayan algunos de los elementos y características que la distinguen y que permiten sugerirla como una opción que, como se itera, bien podría sustituir al castigo en la escuela porque su implementación genera verdaderos cambios en los seres humanos.

La justicia restaurativa es un enfoque de justicia dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible.

— Principios de la justicia restaurativa o restauradora

1. Considera que la infracción, ofensa, o delito, es un acto dañino contra las personas y las relaciones interpersonales. La premisa básica que subyace a este principio es la de que, en la sociedad, todos estamos entrelazados. El delito ocasiona una herida a la comunidad y

daño a las relaciones, que se extiende a toda la red social y la desestabiliza.

2. Asume que las ofensas conllevan obligaciones. La principal es la de reparar o procurar enmendar el daño causado y la responsabilidad activa en su reparación está en cabeza del ofensor.

A su vez, *enmendar* requiere:

Tratar los daños, es decir, tomar las medidas para hacerlo y aunque corresponde al ofensor, la comunidad también puede tener ciertas obligaciones (hacia la víctima o hacia el ofensor); los espacios de discusión de la justicia restaurativa pueden servir para explorar e identificar necesidades, responsabilidades y expectativas, en ese sentido.

Tratar las causas y para ello debe elaborarse un plan que: cuente con el apoyo de todas las partes; incluya elementos de *reparación* y prevención; contenga las necesidades de las víctimas; las obligaciones de los ofensores frente a esas necesidades y, la especificación de lo que necesita el ofensor para cambiar su comportamiento.

3. Para la reparación, restauración, o recuperación se tienen en cuenta las necesidades de las víctimas, de las comunidades y de los ofensores. Tal reparación, para ser integral, debe producirse de manera concreta o simbólica en búsqueda de la sanación de todos los involucrados. El eje central lo constituyen las necesidades de las

víctimas y la responsabilidad del ofensor. 4. Está centrada más en el daño y en las necesidades de las partes que en los castigos aunque no los excluye.

5. Promueve el compromiso o la participación. A diferencia del proceso penal amplía el número de personas o actores que intervienen. Usa procesos incluyentes y colaborativos. Involucra a todos quienes tengan un interés legítimo en la situación.

Se consideran actores: las víctimas, sus familiares y amigos, otras víctimas secundarias, los ofensores inmediatos; los familiares y amigos de los ofensores, los miembros de la comunidad. Se asumen como tales las *microcomunidades del lugar* o sea, las personas que viven próximas, se relacionan entre sí y generan, por tanto, una *red de relaciones* no necesariamente definida geográficamente.

Con frecuencia, estos actores se ven excluidos de la justicia que brinda el Estado. Dos preguntas son claves para lograr que intervengan en justicia restaurativa: ¿Cuáles son las personas de la comunidad que se preocupan por estos individuos o por esta ofensa? ¿Cómo podemos involucrarlos en el proceso?

Otros interrogantes que deben absolverse cuando se aplica esta clase de justicia son: ¿Quién ha sido dañado? ¿Cuáles son sus necesidades? ¿Quién tiene la responsabilidad de atender estas necesidades? Estos interrogantes permiten afirmar que la justicia restaurativa sólo se activa en el caso de

que haya habido *violencia* que produzca *un daño* de cualquier índole, o dicho de otra manera, *no se aplica* cuando se está enfrente de situaciones de *conflicto* que aún no han escalado en violencias, porque no habría daño que reparar.

— Metodologías usadas para la implementación de la justicia restaurativa

Para responder a la pregunta se organiza un escenario de justicia restaurativa en la escuela, se anota que existen diversas metodologías —algunas de las cuales se expondrán brevemente— y es opcional para las IES acogerse a cualquiera de ellas aunque se recomiendan unas más que otras, de acuerdo con la influencia del contexto, la gravedad del daño que se haya producido, la responsabilidad que cabe a otros intervinientes como la familia y el grado de deterioro de la relación entre las partes.

Existen pues, diversos procesos que solo podrán ponerse en acción cuando las partes den su consentimiento y a partir de quererlo, participen activamente en la resolución de las consecuencias de la violencia y el daño que ésta produjo y cuenten con un tercero imparcial — a veces mediador, a veces facilitador— que en todos los casos, si las partes logran acordar, debe velar porque se incluya la reparación en el contenido de tal acuerdo.

A continuación se aludirá a las

metodologías de *conferencia víctima–ofensor*; *conferencias familiares*; *círculos de paz* y *mediación* como técnicas de justicia restaurativa, que no las únicas pero sí las más significativas para la escuela⁵²

52. Para ampliar la información sobre la justicia restaurativa, sus elementos, características y herramientas se anotan diversos textos en la bibliografía.

METODOLOGÍAS - HERRAMIENTAS DE JUSTICIA RESTAURATIVA



CÍRCULO O CÍRCULOS DE PAZ

Buscan ampliar el número de actores. Los participantes se ubican en un círculo. Luego se va pasando un objeto denominado pieza para hablar, que asegura que todos hablen por lo menos una vez, siguiendo el orden del círculo. Como parte del proceso se enuncian, entre otros aspectos, una serie de valores o una filosofía que enfatiza en el respeto, el valor de cada participante, la integridad de los seres humanos y la *importancia de hablar desde el corazón*. Uno de los *guardianes del círculo* oficia como facilitador del proceso. Los participantes pueden hablar de asuntos como las situaciones que la infracción está generando en la comunidad, de la necesidad de apoyo que tienen las víctimas y los ofensores, de las obligaciones de la comunidad, respecto a la transgresión de las normas.

CONFERENCIAS FAMILIARES, COMUNITARIAS O DE RESPONSABILIDAD

Permite ampliar el círculo de participantes pues incluye a familiares u otras personas representativas para los directamente involucrados: la víctima, el infractor y los demás actores. El procedimiento implica que los intervinientes asumen el rol de una Corte: deben preparar un plan para el ofensor con: reparaciones, elementos de prevención, sanciones, fruto del consenso. Puede incluir un consejo familiar. El facilitador tiene un rol amplio y neutral. Esta metodología se asemeja a la mediación entre la víctima y el infractor por su estructura pero se diferencia de ella en tanto es el grupo en su totalidad el que decide lo que debe hacer el infractor para reparar el daño y qué ayuda necesitará para hacerlo. El acuerdo se pone siempre por escrito. El formato de la conferencia debe ajustarse a las necesidades culturales de las víctimas y familias involucradas. En algún momento del proceso, el ofensor y su familia se retiran a otra habitación para conversar sobre lo sucedido: tal vez sea la única oportunidad que ha tenido la familia para escuchar su relato de lo que aconteció, en un espacio íntimo, de confianza para decir la verdad y reflexionar sobre la responsabilidad derivada de sus actos. Elaboran una propuesta que debe incluir las reparaciones del daño, prevención y tal vez, sanciones, pero nosotros sugerimos no incluir este último aspecto. Se le considera un modelo de potenciación de la familia y se destaca que facilita la exposición de los hechos y la expresión de sentimientos.



Se trabaja inicialmente por separado con cada parte*. Luego de obtenido su consentimiento se organiza la conferencia con la asistencia de ambas. Habrá un facilitador capacitado que organice, dirija la reunión y guíe el proceso de forma equitativa. Muchas veces se logra la firma de un acuerdo de restitución o reparación pero, en casos graves de violencias, no es tan fácil. Pueden participar las familias de las partes, con un rol secundario, simplemente de apoyo.

CONFERENCIAS VÍCTIMA-OFENSOR

MEDIACIÓN

En este caso se aplica toda la teoría de la mediación escolar** con la diferencia de que el mediador —quien debe estar calificado para cumplir su rol— debe velar porque el acuerdo incluya la reparación a la víctima y a la comunidad, por lo que debe exhortar a las partes para que su negociación atienda estos compromisos; debe también estar muy pendiente de que exista un verdadero equilibrio de las partes en la mesa de negociación lo que significa que la víctima debe estar en condiciones, físicas, anímicas y morales de afrontar el encuentro de mediación y el infractor debe tener muy claras las condiciones de respeto y reconocimiento del otro, para que efectivamente se dé un escenario de negociación y no de coacción, imposición y negación de derechos.



* En esta metodología se considera fundamental la participación del docente con función de orientación porque estas entrevistas tienen que ver, propiamente, con el reforzamiento de la autoestima de la víctima, con su posibilidad de vencer el miedo que lo liga al infractor, con su posicionamiento como sujeto de derechos y su habilidad negociadora para gestionar la situación y en cuanto al ofensor, es indispensable su descentramiento, la apropiación de la responsabilidad por el daño que produjo y, sobre todo, una ambientación que le permita fortalecer la empatía y la solidaridad.

** Hay que aclarar que la mediación es tomada, en este caso, como una herramienta de justicia restaurativa con un carácter más complejo y exigente en la medida en que la voluntad de las partes se ve limitada, por lo menos la del ofensor, pues sea cual sea el acuerdo debe contener el plan de reparación integral.

El proceso de justicia restaurativa entre las partes culmina —en el caso de ser exitoso— con un *acuerdo restaurador* cuyo contenido atiende, como se anotó, las necesidades de las partes: debe lograr, principalmente, *reparar a las víctimas*, lo cual puede alcanzarse, a veces mediante la petición de disculpas que, para algunas, es una manera de sentirse resarcidas de los daños.

Las disculpas no anulan —y no pueden anular— el daño que ha sucedido; pero el *dolor y arrepentimiento* de la disculpa sincera —frecuentemente una cuestión difícil de expresar por el ofensor— seguido del igualmente difícil acto de perdonar, por la persona dañada, tienen el poder de efectuar una transformación social.

Otra forma de reparación puede consistir en que el ofensor realice alguna actividad reparadora en favor de la víctima traducida, por ejemplo, en una compensación económica o en alguna labor que aquél realice en beneficio de ésta. Para el *ofensor*, por su parte, el acuerdo puede contemplar medidas tendientes a su *rehabilitación*, como el aprendizaje de algún oficio o un tratamiento de sus adicciones, si las tiene.

Consideramos que los acuerdos restauradores no deben ser de carácter punitivo porque con castigar al infractor no se lograría reintegrar a todos los actores a la convivencia, sin estigmas, ni reparar a la víctima y, además, con aplicación del castigo se desnaturaliza esta forma de justicia —la consensual

restaurativa— por lo que creemos que ella no es compatible con la justicia retributiva.

En cuanto a las *comunidades*, en el acuerdo debe decirse de qué manera se logrará reconstruir su tejido social; algunas experiencias internacionales acuden a experiencias de esta clase de justicia orientada a erradicar el vandalismo de las escuelas; la violencia o racismo de un barrio (cfr. Larrauri, 2004: 67).

El interrogante que surge es sobre las posibilidades de cumplimiento del acuerdo: ¿Qué llevaría al ofensor a cumplirlo? La respuesta positiva se fundamenta en dos razones —una más bondadosa que la otra— para el caso de la escuela: el estudiante infractor, ante el incumplimiento del acuerdo, se vería abocado a un proceso disciplinario que, muy seguramente, culminaría en un castigo de los denominados *ejemplarizantes* por lo cual le conviene mucho más cumplir y si el proceso restaurador logró sus fines se habrá creado en el ofensor, conciencia del daño producido y de la necesidad del resarcimiento de los perjuicios ocasionados a la víctima y a la CE, asunto que, desde un punto de vista positivo, lo hará atenerse a lo pactado.

Los acuerdos deben contar con límites en cuanto a las exigencias de la reparación: no deben atentar contra los Derechos Fundamentales ni dañar la integridad física o moral de las partes; por lo tanto, no puede incluirse el someterlas a humillaciones o vejámenes.

Los principales objetivos de los acuerdos restauradores y las fortalezas encontradas en la justicia restaurativa son: reparar integralmente el daño ocasionado a la víctima, reintegrar al ofensor y a la víctima a la convivencia sin estigmas ni señalamientos y restaurar a la comunidad. Restaurar a la comunidad implica restaurar la democracia participativa, la armonía basada en un sentimiento de que se ha hecho justicia y las relaciones de apoyo social.

En síntesis, respecto de la *justicia restaurativa* se destacan:

Herramientas	Bases del procedimiento	Principios	Elementos
Conferencia víctima- ofensor	Dignidad Humana	Voluntariedad	Centra su atención en la víctima
Círculos de paz		Responsabilidad	Amplía el número de actores
Conferencias familiares		Interés superior del niño	El delito (la ofensa) daña las relaciones y las personas
		Prevalencia de los derechos	Las ofensas conllevan obligaciones
	Perspectiva de derechos		Necesidad de reparar integralmente el daño. Los representantes de los ofensores deben responder cuando aquellos no cuentan con patrimonio
Mediación		Confidencialidad e intimidad	Promueve el compromiso y la participación

Es importante anotar que si las partes deciden ir a justicia restaurativa —para lo cual se sugiere contar con el respaldo calificado del docente con función de orientación— el CEC debe realizar algunas acciones de apoyo previas, así:

— Con la víctima: proceso de desvictimización que le permita, en la mesa de negociación actuar sin temores y como sujeto de derechos.

— Con el ofensor: diálogos privados para evitar nuevas violencias en los encuentros con la víctima.

— Con la familia de las partes: generar reflexiones acerca de lo sucedido y apoyar su responsabilización como adultos cuidadores.

2.4.3 Justicia adjudicada

Siempre bajo el imperio del debido proceso, es aquella en la que un tercero⁵³ —el responsable de administrar justicia— tiene como función la competencia para investigar infracciones legales, tomar la correspondiente decisión y hacerla cumplir. Quienes fueron parte del proceso y la comunidad no tienen más opción que acatar y cumplir la decisión aunque no satisfaga sus intereses. Las decisiones, cuando son sancionatorias, tienen carácter punitivo, expiatorio y restrictivo de derechos pero siempre de forma temporal y adecuada a la falta comprobada.

Los procesos disciplinarios son una forma de justicia adjudicada que, sin duda alguna, deben sujetarse al mandato del artículo 29 de la Constitución Política

de Colombia⁵⁴, en lo que respecta a las etapas o fases del procedimiento y al debido proceso, ambos de aplicación estricta en cualquier proceso incluido el escolar sin que sea dable renunciar o recortar a las garantías constitucionales.

2.4.4 Justicia retributiva

Es conocida de vieja data: la tormenta, la peste, la buena cosecha, la salud, se atribuían —por comunidades primitivas— a los dioses que castigaban o premiaban comportamientos individuales o comunitarios reprochables o valiosos: así, el castigo o el premio siempre era merecido. Esta noción se conoce como *principio de retribución* que legalmente se expresa con el adagio *El mérito debe ser premiado y la culpa castigada* en tanto establece la diada *culpa-castigo*, evidente rezago del pensamiento primitivo del hombre⁵⁵.

El castigo se ha justificado, además, en su carácter expiatorio: la falta genera culpa; la culpa genera castigo; el castigo es explicable, justo y necesario para borrar la injusticia de quien se halla en culpa⁵⁶.

Funcionalmente, se afirma que el castigo disuade y evita —a futuro— la repetición de la acción injusta. A esta ideología se le denomina *función preventiva general del castigo*.

53. Persona ajena al conflicto concreto y a la comisión de la falta o transgresión.

54. Constitución Política de Colombia, 1991, disponible en: www.secretariassenado.gov.co [en línea], http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html; consulta: 28 de abril de 2010.

55. Para ampliar la información respecto al castigo y sus teorías puede consultarse la sentencia C 371 de 1994 proferida por la Corte Constitucional de Colombia.

56. Es la denominada *función de retribución de la pena* que hace intrínseco el castigo a la culpa.

Los *dialécticos*, por su parte, aducen que el castigo tiene fundamento en su carácter de ser retributivo y preventivo.

Lo que parece claro —y en algunos casos es evidente aunque se encubre eufemísticamente— es la *retaliación* traducida en resentimiento y posibilidad de desquite con el transgresor. El linchamiento, de quien presuntamente ha cometido un delito o su tentativa es una de tales manifestaciones.

Lo cierto es que ninguna de las primeras justificaciones tiene asidero en la realidad si se contrastan con la cotidianidad escolar: no siempre se castiga al que cometió la infracción, ni a todos los que lo hicieron y a veces se sanciona a alguien que no lo hizo; no se evidencia la disuasión producida por el castigo, por el contrario, las infracciones van en aumento y también, la gravedad de las faltas, y por último: a veces se decide sancionar por asuntos que rebasan las consideraciones de restablecimiento de la convivencia y atenedos, más bien, a animadversiones personales que complejizan el panorama del castigo.

La aplicación de la justicia retributiva en la escuela es cotidiana y —según algunos maestros— la única posibilidad de formar a los estudiantes que, presuntamente, incurren en alguna conducta considerada reprochable con el único argumento de que está contemplada en el MC sin

percatarse, siquiera, de que la conducta prohibida y realizada esté conforme con las normas de rango superior que impiden su formulación y sanción.

A esta situación se aparejan algunos posibles riesgos:

— Si el autor considera que su conducta es inane para la convivencia o, incluso, favorable para el otro, se da la posibilidad de reforzamiento de la conducta reprochable en que incurrió⁵⁷.

— Puede ocurrir, además, que actúe u omita con la intención de evadir los controles y la vigilancia que lo conducirían irremediablemente al castigo⁵⁸, sin consciencia del daño que puede causar a los otros y a la convivencia con lo que hace o deja de hacer.

— El intento por disuadir a los demás de la intención de repetir una infracción puede conducir a sancionar a un *chivo expiatorio*, sin importar si es o no responsable de la comisión del hecho.

— Las faltas se hacen cada vez más reiterativas, los estudiantes las naturalizan y no son conscientes del daño que pueden estar causando a la convivencia. Por ello parece posible una escuela cada vez más sumida en el caos, con espacios de adquisición de conocimientos reducidos dando cabida a la recriminación, al reproche y al enfrentamiento.

57. Esta situación se conoce como *reincidencia*.

58. El infractor trata de ser cada vez más cuidadoso, para evitar ser sorprendido en falta y tener que pagar por ella.

— Sin aportar al proceso formativo se castiga, en muchos casos, de manera indiscriminada y sin aplicación del MC, lo que genera reacciones en la comunidad educativa, convertidas, a veces, en actos de violencia.

— El castigo —a pesar de que la escuela invierte tiempo, energía y recursos aplicando sanciones— ha demostrado su ineficacia para resolver las situaciones de violencia y para transformar los conflictos escolares.

Ante este panorama se anota que, en todo caso, para castigar la escuela debe evitar la arbitrariedad, aún cuando el presunto transgresor de la norma haya sido sorprendido en flagrancia; por ello el castigo cuenta con una carga de significado que lo hace cada vez menos atractivo para la formación: los operadores de la norma, cuando van a aplicar una sanción se niegan a veces, a tener en cuenta lo establecido en la Constitución, en la ley y en el MC porque les parece que se le están dando demasiadas garantías a quien no se lo merece; porque lo ven como un proceso largo y dispendioso y señalan que la escuela no tiene tiempo para estas tareas extra; porque no han asumido la importancia de evitar proceder de idéntica forma en que presuntamente lo ha hecho quien está siendo disciplinado, es decir por fuera de todo respeto a la normativa y sin sujeción, por lo tanto, a la Perspectiva de derechos.

Como se sabe que la propuesta desistir del castigo en la escuela lleva tiempo de maduración y discusión, haciendo eco de la ley 1620, se señala que solo cuando hayan fracasado las formas consensuales de abordar el conflicto y las violencias, se le dará lugar a la sanción. Insistimos en que la aplicación de la justicia retributiva en la escuela no es recomendable en tanto, pedagógicamente, el miedo al castigo impide u obstaculiza la formación de sujetos éticos, políticos, autónomos, en fin, ciudadanos.

Para terminar se recomienda la lectura de los salvamentos de voto realizados a la Sentencia C-371 de 1994 por los magistrados Jorge Arango Mejía, Carlos Gaviria Díaz, Alejandro Martínez Caballero y Fabio Morón Díaz quienes consignan, en extenso, los elementos que conforman la justicia retributiva en la relación padres-hijos y que puede ser apropiada en los establecimientos educativos respecto de la relación estudiantes-maestros.

2.5 Una propuesta: el Sistema de Justicia Escolar

La justicia constituye uno de los pilares de la democracia en un Estado y en la escuela vale también esta afirmación. Casi que el único referente de justicia con el que ha contado la escuela colombiana es la de carácter retributivo, con todas las implicaciones, casi siempre negativas, que conlleva. Algunos actores escolares y

analistas llevan mucho tiempo intentado mostrar que, aunque la escuela no asuma otras opciones de justicia para la gestión de los conflictos y las violencias, ellas efectivamente existen, están disponibles y pueden, tal vez, producir mejores resultados. Ahora con respaldo en la ley 1620 y todas bajo la forma de un sistema de justicia, se dejan a disposición de los lectores y se insiste en sus bondades.

Su diseño e implementación responden a la aceptación del error dentro del proceso formativo; a un enfoque garantista y no punitivo; a la búsqueda de la disminución de las violencias y, por tanto, al aporte a la paz; a la necesidad de contar con una estructura formalizada en la escuela, coherente y que logre llenar de contenido la palabra justicia, que se convierta en una opción para lograr el desarrollo de la autonomía y el restablecimiento de las condiciones para la convivencia pacífica.

Este sistema aporta, además, alternativas para resolver conflictos escolares que, sin descartar el proceso disciplinario, lo ubiquen como *ultima ratio* en la escala piramidal que propone diferentes salidas, comenzando por aquellas que promueven la negociación.

Todas las tipologías de justicia que incluye el sistema, permiten hacer visibles las opciones de la escuela frente a las dificultades de la convivencia e invitan a explorar aquellas no suficientemente conocidas para que, mediante la curiosidad, se puedan llegar a

desentrañar las bondades de aquellas en donde las partes se apropian de su conflicto y de su resolución lo que, en no pocos casos, conduce a la transformación de las relaciones y de las situaciones.

La gráfica representativa del sistema es:

SISTEMA DE JUSTICIA EN LA ESCUELA



Como sistema que es, debe contar con unas tipologías de justicia, una estructura, unas metodologías; unos procedimientos, unas competencias asignadas, unos actores; y debe retroalimentarse constantemente, previa evaluación de sus procesos.

2.6 A propósito del componente de atención: principios que rigen la actuación frente a NNA

Los temas que ocupan este apartado del módulo, entrañan un compromiso ético y jurídico de abordarlos teniendo en cuenta algo que se ha dicho en reiteradas ocasiones en este texto pero que aquí cobra especial relevancia y que responde a la pregunta ¿Cuál es, y debe ser el actuar de los funcionarios competentes para atender las situaciones tipo II y tipo III que entrañan violencias de tal talante que pueden, incluso, estas últimas ser presuntamente constitutivas de delito, pero que se refieren a asuntos que involucran casi siempre a NNA?

Existen diversas formas de atender las situaciones de conflictos y violencias escolares. Algunas de ellas tienen que ver con la *negociación* de conflictos ya sea directamente o con el apoyo de un tercero; otras, aluden a la *equidad* que atiende las situaciones particulares, excepcionales de alguno de los actores escolares; también, a acciones de *restablecimiento de derechos* o de *reparación integral* cuando se ha producido un daño y, en el peor de los casos, tienen que ver con el *castigo*.

Todas estas acciones están comprendidas en el componente de atención de la

RAI y a ellas subyace el respeto por los derechos de los menores en todos los casos buscando garantizar su bienestar y desarrollo pleno y es por eso que, a continuación, se enuncian los principios que cobijan tal proceder a fin de que los operadores de estas normas no los pierdan de vista so pena de incurrir en actuaciones que les generen responsabilidades disciplinarias y en los casos más graves, de índole penal.

La Constitución Política establece al respecto los principios de interés superior y prevalencia, así:

En Colombia los niños son objeto de *protección constitucional reforzada*, bajo el entendido de que su existencia y protección no puede depender de la voluntad o capricho de quienes están encargados de protegerlos directamente o de las autoridades. Uno de los efectos de esta protección se refleja en el carácter superior y prevalente que se atribuye a sus derechos: la satisfacción de los mismos debe constituirse en objetivo primario de cualquier actuación, todo ello enmarcado en el Estado Social de Derecho y en el deber general de solidaridad⁵⁹.

El artículo 44 de la Constitución Política y otras normas de carácter internacional⁶⁰ —algunas de las cuales configuran el

59. Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T - 260 de 2012.

60. Las normas a las que se alude en este apartado, de manera general, se enuncian a continuación: Convención sobre los derechos del niño 3-1; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos 24-1; Convención Americana de Derechos Humanos 19; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales 10-3; Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño, Principio 2; Convención Internacional sobre los Derechos del Niño 7-1,2 y 3; Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, 25-2; Corte Interamericana de Derechos Humanos, Opinión Consultiva No. OC-17/2002; Código de Infancia y Adolescencia 8, 9.

bloque de constitucionalidad⁶¹— le conceden a los derechos de los niños, la característica de *considerarlos fundamentales y prevalentes*: todo niño, sin discriminación tiene derecho a medidas de protección, cuidados especiales y un trato preferente de índole afectivo, psicológico y material, por la condición de indefensión y vulnerabilidad en que lo ubican su falta de madurez física y mental. Debe proveérsele de oportunidades y recursos para su desarrollo humano integral con fundamento en la dignidad humana y la libertad. Este principio de preservación del interés superior del niño ha sido ampliamente aceptado por el Derecho Internacional.

La *prevalencia* hace alusión a la relación que se establece entre intereses contrapuestos en casos concretos, uno de los cuales (los del menor), son prioritarios en caso de no encontrarse forma de armonizarlos con los otros. En términos legales, siempre que haya que decidir si prevalecen los derechos de los NNA o los de cualquier otra persona, habrá que optar por los primeros independientemente de que tal decisión la tome el juez, los directivos docentes, los padres, los cuidadores, el inspector, el comisario o el defensor de familia.

El Código de la Infancia y la Adolescencia —CIA— entiende este principio como imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción

integral y simultánea de todos los Derechos Humanos de los niños a los que califica como universales, prevalentes e interdependientes.

Una situación diferente se presenta cuando hay conflicto de Derechos Fundamentales entre menores de edad: la Corte Constitucional colombiana ha señalado que se hace necesario realizar una *ponderación de derechos* lo cual no significa que uno de los actores se ubique de forma inmediata en condición de vulneración de derechos pues mal haría en desatar el asunto en favor del uno pero desconociendo los derechos del otro, con lo que no resulta admisible la fórmula relativamente habitual en la escuela de que para garantizar el bienestar general debe negarse el derecho del uno, del singular, generalmente excluyéndolo.

El principio de *interés superior del niño* da pautas de carácter *hermenéutico* referidas a los derechos de la infancia que permiten *interpretaciones sistemáticas y holísticas* orientadas a su desarrollo y bienestar; se constituye en el principal criterio orientador para las autoridades al momento de adoptar medidas referidas a menores de edad, en el marco de sus competencias; da lugar a resolver conflictos entre derechos; también en el ámbito de las garantías frente a persecución de infracciones a la ley penal, da lugar a evaluar los vacíos de normas y, finalmente, hace posible

61. En Colombia hay un pluralismo de fuentes que permite ver al derecho como un sistema abierto en el cual la codificación no siempre es suficiente para resolver los casos puestos a consideración de la judicatura. Una expresión clara de lo anotado es la recurrencia al bloque de constitucionalidad entendido como una fuente reconocida por la Constitución Política que se integra a los principios, reglas y normas constitucionales.

priorizarlos en las políticas públicas de infancia, donde a veces, estos derechos, se ponen en contradicción con el interés social o comunitario⁶².

Los principios de *interés superior* y *prevalencia de los derechos de los NNA* se violentan cuando son asumidos con negligencia, temor de actuar y, posiblemente, con algún sesgo moral, lo cual da al traste con sus derechos de tal manera que su futuro y el despliegue de su potencial como seres humanos queda limitado para siempre.

El CIA busca garantizar estos principios aplicando, a su vez, el de *protección integral* (artículo 7°) que asume a los NNA como sujetos de derechos, prescribe la necesidad de su garantía y cumplimiento y, establece la prevención a cualquier amenaza o vulneración y la seguridad del *restablecimiento de sus derechos* en caso de que les sean conculcados; es así como el decreto 1965, cuando alude a la RAI, obliga a tal restablecimiento de forma inmediata por parte de cualquier persona que esté en posibilidad de hacerlo.

Resta decir que el principio protección integral se materializa con políticas, planes, programas y acciones en todos los ámbitos territoriales que aparejan la

asignación de recursos de toda índole para su cumplimiento⁶³.

El *principio de corresponsabilidad*, por su parte, alude a dos cuestiones: la concurrencia de actores y acciones en el logro de los fines establecidos en la Constitución y el CIA, en garantía del ejercicio de los derechos de los NNA, que se concretan en atenderlos, cuidarlos y protegerlos. Según la ley 1098, los actores corresponsables son la familia, la sociedad y el Estado y estos actores se amplían, según la ley 1620, incluyendo los establecimientos educativos. Un segundo aspecto tiene que ver con no adoptar actitudes elusivas de corresponsabilidad al momento de la necesidad de su aplicación: es decir no asumir que como todos son responsables, nadie es responsable.

A pesar de los contenidos de la corresponsabilidad, el de la *exigibilidad de derechos* (artículo 11°), señala como directamente responsable al Estado... *en cabeza de todos y cada uno de sus agentes...* de la garantía, realización, protección y restablecimiento de los derechos de los NNA de manera oportuna e inexcusable. La explicación que encontramos a este texto es que tal vez el legislador se acogió a la tesis de que es el Estado el garante de los Derechos Humanos.

62. Cfr. Cillero Bruñol, Miguel. El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los derechos del niño disponible en: www.iin.oea.org [en línea] http://www.iin.oea.org/cursos_a_distancia/el_interes_superior.pdf[en línea]; consulta: 3 de febrero de 2014.

63. En este sentido se hacen explícitos los artículos 201 a 215 del Código de la Infancia y la Adolescencia que aluden no solo a la obligatoriedad de asignar recursos para el cumplimiento de los fines de la ley sino, también, a generar, en los planes de desarrollo, políticas diferenciadas para los NNA so pena de incurrir en falta disciplinaria.

Otra responsabilidad, *la parental* —atribuida directamente y de forma compartida y solidaria al padre y a la madre— fue establecida en el artículo 14 del CIA como principio que incluye las obligaciones de orientar, cuidar, acompañar, criar, guardar, proteger, formar, educar, establecer y, vigilar y corregir su conducta así como sancionarlos moderadamente, en contrapartida de los deberes de los hijos de respetar y obedecer a sus padres para que puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos lo cual no incluye, en ningún caso, la violencia física, psicológica ni actos que impidan el ejercicio de sus derechos⁶⁴.

El principio de *perspectiva de género*, prescrito en el artículo 12 del Código de la infancia y la adolescencia, exige

... el reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social...

Es necesario precisar que otro de los principios, de igual o mayor importancia que los antecedentes —pues engloba todos los demás— aunque se enuncie de último, establece la *obligación de formar a los NNA en el ejercicio responsable de los derechos*: el sentido de esta formación debe ser siempre pedagógico pero, además, correlativamente, implica para

estos sujetos, NNA, el cumplimiento de obligaciones cívicas y sociales en relación con su desarrollo —etéreo, cognitivo y moral— pero también el compromiso de quien aplica la norma de hacerles exigencias acordes con tales niveles y en algunos casos, para analizar una determinada situación que presuntamente los compromete en conflictos o violencias, la escuela debe acudir a conceptos expertos para poder determinar el grado de responsabilidad de un estudiante según el nivel de desarrollo en el que se encuentra.

A renglón seguido se presenta una *propuesta de protocolos* para cada una de las formas de justicia antes enunciadas, propuesta que, como se dijo, no desconoce que tal actividad (el diseño de los protocolos) es del resorte participativo de la comunidad educativa pero nos parece que este ejercicio puede servir para motivarla y, en todo caso, cuenta con la ventaja de dar a conocer una perspectiva ajustada a la Constitución y a la ley, que en tal medida es valiosa para aquellos quienes profesionalmente no están vinculados en su día a día con la profesión del Derecho.

64. Para ampliar las nociones aquí resumidas se recomienda leer las sentencias C 371 de 1994 y C 742 de 1998 proferidas por la Corte Constitucional de Colombia.

CAPÍTULO IV

LOS PROTOCOLOS PARA EL COMPONENTE DE ATENCIÓN DE LA RAI

1. ASPECTOS GENERALES

Siendo la RAI, como se dijo, una ruta, un camino que debe transitarse para dar salida a las situaciones que deterioran la convivencia, es indispensable generar *protocolos* —diseñados por las diferentes entidades e instituciones que conforman el SNCE— que muestren de forma transparente y ajustada a las normas de superior jerarquía, el procedimiento a seguir, las garantías de que goza aquel que está siendo responsabilizado de generar algunas de las situaciones ubicadas en las tipologías que establece la ley y las obligaciones ineludibles de los diferentes actores de acuerdo con el tipo de situación de que se trate.

De acuerdo con los términos de la ley, el diseño de los *protocolos* parece ser obligatorio solo para el *componente de atención*, como apoyo o respaldo en doble vía: para determinar cómo se brinda asistencia a aquellos actores de la comunidad educativa sobre quienes se ha ejercido violencia o vulneración de derechos, es decir, se activa al momento de ocurrir el hecho u omisión que provoca las vulneraciones, y para establecer, frente al presunto responsable, cuál es el procedimiento a seguir. Por lo tanto, el protocolo da orientaciones acerca de quién es el competente para decidir, cómo se atiende la situación específica y cuáles son las salidas posibles.

Usando el lenguaje del área de la salud —reconocible en muchos de los apartados de la ley 1620 y el decreto 1965— se alude a la

obligatoriedad, para los establecimientos educativos, de diseñar *protocolos* que establezcan los *procedimientos* a seguir para desatar las situaciones de conflictos o de violencias que se presentan; tales protocolos —que bien podríamos llamar rutas o mapas— deben atender las prescripciones constitucionales y legales, deben consignarse en el MC; garantizar el debido proceso en aquellas circunstancias en las que haya lugar a su aplicación; publicarse con anterioridad a su entrada en vigencia; incluir remisiones a otras autoridades o instancias cuando el asunto lo amerite; considerar la opción de lograr alianzas con otras personas o entidades y, además, contar con los diferentes actores del SNCE de acuerdo con las necesidades del caso específico y correlativamente, con las funciones que expresamente se les ha asignado.

La bondad de estas formas o protocolos puede leerse en su *labor didáctica* en la medida en que explican, casi exhaustivamente, la manera de proceder en cada caso, en asuntos referidos a derechos de NNA que presuntamente han sido violentados y, por tanto, requieren de una actuación rigurosa que, guiada paso a paso, sugiere menos posibilidades de error. Aun así, de ninguna forma se suplía la necesidad de apropiación previa de los contenidos de las normas, asumidas como valiosas para la convivencia, que permiten su legitimación y facilitan, sin duda, la labor de aplicación por parte del competente.

Tampoco eximen de un examen juicioso y preciso de la situación y de la historia

personal de quien presuntamente violó la norma, pues los protocolos son la ruta pero por sí mismos no explican las razones por las cuales se obró de una determinada manera, aspecto fundamental a la hora de asignar responsabilidades.

La que aquí se presenta es una propuesta basada en los contenidos de la ley y su decreto reglamentario, en las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional y en la experiencia desarrollada por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia sobre el tema de democracia escolar, muchísimo antes de la expedición de la ley 1620.

Tal propuesta está ajustada a la tipificación de las situaciones como I, II y III de acuerdo con las definiciones que aporta el decreto 1965 bajo el entendido de que, en algunos casos, es necesario diseñar varios protocolos para la situación respectiva porque ellas resisten más de una posibilidad para resolverse. El CEC no solo debe jalonar el esquema de los protocolos y su difusión, sino que debe ceñirse a sus contenidos para atender las diversas situaciones y debe consignar los resultados en archivos confidenciales dejando a salvo los reportes que deben remitirse al SIUCE.

Así, es claro que el diseño y aplicación de los protocolos es una obligación legal de los establecimientos educativos: por eso la propuesta es solo una *provocación* para motivar la reflexión y una *sugerencia* frente a algunos aspectos que son de índole estrictamente jurídica

y que, por eso, tal vez, requieren de acompañamiento de profesionales de esta disciplina.

Cuando se hace referencia al componente de atención se entiende que en la escuela se movilizan, por lo menos, *dos tipologías de justicia: la consensual* (negociación directa, negociación asistida y justicia restaurativa) y *la justicia retributiva* que se ejercita mediante el proceso disciplinario con debido proceso. En sentido estricto el orden en que se enuncian es aquel en que, según la ley, corresponden a su aplicación y, en todo caso, la comunidad educativa debe promover los cambios que requieren estas exigencias en la medida en que debe instalar logística, administrativa y académicamente estos dispositivos de justicia.

2. PROPUESTAS DE PROTOCOLOS CON BASE EN LA JUSTICIA CONSENSUAL

2.1 Propuesta de protocolo Hablar hasta entenderse: una forma de negociación directa posible de implementar en la escuela

El protocolo para este tipo de negociación⁶⁵ se propone así:

1. En el MC deben establecerse previamente, pautas y acuerdos que den un espacio a la negociación directa

2. El CEC debe diseñar participativamente el MC y en él deben estar consignadas las situaciones tipo I que admiten esta forma de negociación

3. Ocurren los hechos u omisiones presuntamente constitutivos de situación tipo I

4. Tales hechos u omisiones se ponen en conocimiento del CEC que recepciona el caso y realiza inmediatamente las siguientes acciones:

— Activa los mecanismos para garantizar la *confidencialidad* y la *intimidad* de los presuntos infractores y proteger a quienes dieron información de la situación de posibles acciones en su contra

— Abre una carpeta que contenga cada una de las actuaciones que se suceden en el proceso

— Llama a los presuntos implicados en la situación e informa a los padres o acudientes acerca de lo sucedido

— Dialoga con los actores, los escucha, señala la presunta situación en la que pueden haber incurrido según el Manual de Convivencia y les informa las opciones: negociación directa por medio de Hablar hasta entenderse o someterse a un proceso disciplinario con debido proceso que puede culminar en sanción para el infractor de la norma. Les explica en qué consiste cada opción

65. La propuesta de protocolo de esta estrategia puede verse en: http://prezi.com/jz_sp32o_fxm/ptc-hablar-hasta-entenderse/

5. Si las partes deciden ir a negociación directa, se abre un escenario pedagógico de diálogo y se fija el día, el lugar y la hora para el encuentro en el cual:

Las partes se reúnen en el lugar establecido; se presentan; establecen las reglas; se escuchan mutuamente las versiones sobre el conflicto; usan en orden la palabra; hablan sobre los motivos y razones que los tienen en la situación conflictiva; expresan cómo se sienten frente al conflicto; presentan y discuten propuestas de salidas; eligen la que satisface los intereses de todos; realizan trabajo colaborativo bajo el esquema yo gano-tu ganas; consignan el acuerdo por escrito. Como se observa, la metodología guarda íntima relación con la negociación de la Escuela de Harvard, a la que se hizo referencia.

El rol del maestro, previo a la negociación, es el de enseñar la metodología de Hablar hasta entenderse en el aula, pero no interviene en el encuentro de negociación: es un asunto solo entre las partes.

6. Si el CEC recibe la información de que las partes han llegado a un acuerdo acerca del conflicto y ha pasado un tiempo prudencial establecido en el MC, se realiza *seguimiento* al acuerdo y, si se cumplió, se archiva el asunto.

7. Una vez recibida la información de que los estudiantes no lograron un acuerdo o lo incumplieron, el CEC inicia las gestiones para determinar la responsabilidad según el MC (proceso disciplinario) para quien presuntamente incurrió en una de las situaciones tipo I

2.2. Propuesta de protocolo para la mediación de conflictos⁶⁶

El protocolo para este tipo de negociación⁶⁷ se propone así:

1. En el MC deben establecerse previamente, pautas y acuerdos que den un espacio a la mediación
2. El CEC debe diseñar participativamente el MC y en él deben estar consignadas las situaciones tipo I y II que admiten esta forma de negociación
3. Se parte de la ocurrencia de los hechos u omisiones que, presuntamente, constituyen situación tipo I y II
4. Tales hechos u omisiones se ponen en conocimiento del CEC que recepciona el caso y realiza inmediatamente las siguientes acciones:
 - Activa los mecanismos para garantizar la confidencialidad y la intimidad de los presuntos infractores y proteger a

66. La descripción completa de la mediación puede consultarse en: Puerta L. Isabel et al (2011): Formas de tratamiento de conflictos escolares En: Abriendo espacios flexibles en la escuela. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia. Pp. 219-225.

67. La versión gráfica de este protocolo puede verse en: <http://prezi.com/h72hyecxi7i/procedimiento-de-mediacion/>

quienes dieron información de la situación de posibles acciones en su contra.

— Abre una carpeta que contenga cada una de las actuaciones que se suceden en el proceso.

—Llama a los presuntos implicados en la situación e informa a los padres o acudientes acerca de lo sucedido.

— Dialoga con los actores, los escucha, señala la presunta situación en la que pueden haber incurrido según el manual y les informa las opciones: negociación asistida (mediación) o someterse a un proceso disciplinario con debido proceso que puede culminar en sanción para el infractor de la norma. Les explica en qué consiste cada opción

— Los presuntos implicados son invitados a negociar

4. Cuando no aceptan se inicia proceso disciplinario contra el presunto infractor de la norma

5. Si aceptan: se abre un espacio pedagógico de negociación, en este caso, de negociación asistida bajo la forma de mediación (no de conciliación), para lo cual se debe:

— Seleccionar el mediador(es) por las partes, de lista establecida para esos efectos

— Realizar el encuentro o los encuentros de mediación

— Aplicar la técnica de mediación

— Hacer seguimiento

6. Si se logran acuerdos

— Se informa al CEC

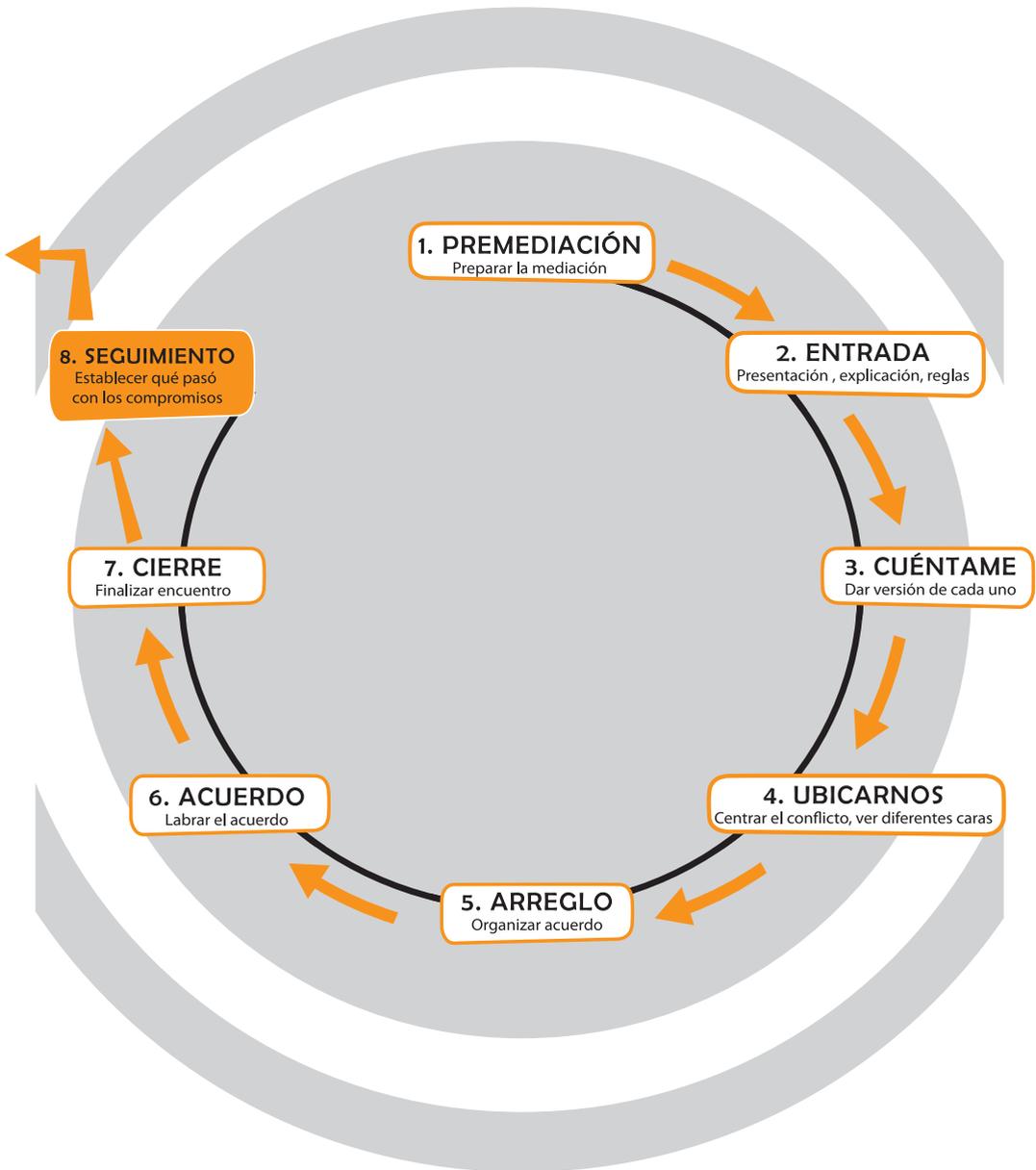
— Se hace seguimiento (formal o informal) al cumplimiento de los acuerdos

— Se archiva la información

7. Si no se logran acuerdos o se incumplen, se inicia proceso disciplinario contra el presunto infractor de la norma

Gráficamente se ilustra así:

PROCEDIMIENTO DE MEDIACIÓN



En el siguiente esquema se destacan las fortalezas de la aplicación de la justicia consensual en la escuela así como los requerimientos para hacerla operativa en este ámbito:

Ventajas de la justicia consensual en la escuela	Lo que se requiere para su implementación
1. Fortalece el desarrollo de la <i>autonomía</i> en los estudiantes en la medida en que se adueñan de su conflicto, le buscan salidas negociadas, toman decisiones, establecen acuerdos se responsabilizan y se comprometen a cumplirlos	1. Sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa sobre los aspectos pedagógicos de los temas realizando un trabajo previo y permanente en el aula en favor de la <i>convivencia pacífica</i> que incluya <i>espacios de palabra</i> donde los estudiantes puedan escuchar, dialogar, disentir, argumentar, expresar sus percepciones acerca de determinadas situaciones ⁶⁸
2. Reconoce y valora la importancia del respeto de los Derechos Fundamentales (que no se negocian)	2. Diseñar y aplicar los protocolos exigidos por la ley 1620 y el decreto 1965 para estos casos, incluyendo las formas negociadas de transformación de conflictos en el Manual de convivencia ⁶⁹
3. Es un escenario de <i>reconocimiento de las partes</i> en conflicto como sujetos de derechos, lo que conlleva el <i>respeto</i> recíproco	3. Determinar en el MC cuáles son las situaciones que corresponden a la clasificación de <i>tipo I</i> y <i>tipo II</i> , según lo descrito en la ley 1620 y en el decreto 1965 de 2013
4. Mejora el clima escolar en el aula porque son los estudiantes quienes asumen la responsabilidad de resolver sus conflictos	4. Consignar expresamente, en el MC, las estrategias de justicia consensual, sus alcances, las situaciones en que pueden aplicarse y la forma de hacerlo
5. Permite construir fórmulas de justicia entre los actores, por tanto más legítimas y cumplibles	5. Aportar los contenidos teóricos acerca de los MARC autocompositivos y las metodologías para implementarlos en la escuela
6. Alienta el trabajo colaborativo y desarrolla habilidades comunicacionales, de escucha, análisis de problemas creatividad y pensamiento divergente	6. Establecer e insistir sobre la importancia de que los conflictos se resuelvan por la vía de la negociación y del diálogo
7. Da lugar a <i>espacios democráticos</i> en la medida en que permite la argumentación, el disenso y la participación de los actores en conflicto	7. Tener presente que la competencia para autorizar y estar pendiente de la negociación de conflictos radica en el CEC
8. Contribuye a <i>la paz</i> en la escuela porque da lugar a la disminución de las violencias	8. Hacer seguimiento a los procesos de negociación directa y asistida, evaluando permanentemente los resultados de su aplicación, para implementar acciones mejoradoras
9. Permite ir configurando una <i>cultura de paz</i> en la medida en que cambian las prácticas escolares, del castigo y la sanción a la negociación y el acuerdo, con las ventajas que ello conlleva	
10. Genera, de a poco, un nuevo estilo de relaciones en la escuela que reconoce y acoge la diferencia y, devuelve la voz a algunos actores escolares	

68. En el apartado Módulo II. El sistema nacional de convivencia escolar—SNCE—. Capítulo II Ruta de atención integral —RAI—. Componente de prevención 3. Herramientas pedagógicas potenciadoras de la prevención de las violencias escolares de este manual, se sugieren y exponen algunas de tales estrategias.

69. También podemos denominarlos *justicia consensual*, o MARC autocompositivos porque aluden a las formas de resolver los conflictos entre las mismas partes, sin necesidad de acudir a un tercero que decida por ellos. Las leyes 1029 y 1620 posibilitan la inclusión de los Métodos Alternativos de Resolución de conflictos en el ámbito escolar.

2.3 Propuesta de protocolo de justicia restaurativa para situaciones tipo II⁷⁰

1. En el MC deben establecerse previamente, pautas y acuerdos que den un espacio a la justicia restaurativa.

2. El CEC debe diseñar participativamente el MC y en él deben estar consignadas las situaciones tipo II que admiten esta forma de justicia⁷¹

3. Se parte de la ocurrencia de los hechos u omisiones presuntamente constitutivos de situación tipo II

4. Tales hechos u omisiones se ponen en conocimiento del CEC que recepciona el caso y realiza inmediatamente las siguientes acciones:

— Activa los mecanismos para garantizar la confidencialidad y la intimidad de los presuntos infractores y proteger a quienes dieron información de la situación de posibles acciones en su contra

— Abre una carpeta que contenga cada una de las actuaciones que se suceden en el proceso

— Llama a los presuntos implicados en la situación e informa a los padres o acudientes acerca de lo sucedido

— Dialoga con los actores, los escucha, señala la presunta situación en la que pueden haber incurrido según el manual y les informa las opciones: justicia restaurativa (con alguna de sus herramientas) o someterse a un proceso disciplinario con debido proceso que puede culminar en sanción para el infractor de la norma. Les explica en qué consiste cada opción.

5. Si las partes deciden usar la justicia restaurativa se reúnen con los demás participantes en el lugar establecido para ello, se presentan y reconocen la metodología de la herramienta escogida; aplican tal metodología y proceden así:

En la Conferencia víctima–ofensor

— Verificación del consentimiento

— Intervención de un facilitador capacitado que dirige y ayuda a buscar una solución a las violencias, apoya la búsqueda de acuerdos de reparación integral, desarrolla un esquema triangular (víctima-agresor-facilitador) y trabaja individualmente con cada parte posibilitando el acercamiento de la víctima y del victimario que apoya con su intervención

— La víctima expone su vivencia y habla de los perjuicios y daños sufridos

70. La versión gráfica de este protocolo puede verse en: <http://prezi.com/n-g0vksyebpb/ptc-justicia-restaurativa-en-componente-de-atencion/>

71. Las herramientas de justicia restaurativa también pueden usarse cuando la situación es tipo III. Así, cuando el estudiante que presuntamente ha cometido un delito es remitido a la autoridad competente (comisario o defensor de familia o el juez de menores) y allí se inicia el respectivo procedimiento legal la institución educativa debe haber previsto, en un protocolo específico, la manera en que lo apoyará.

— El presunto ofensor explica lo sucedido, responde las preguntas y cuestionamientos de la víctima

— Hay posibilidad de apoyo de las familias (no participan: solo escuchan y acompañan)

— Se realiza seguimiento y se archiva del asunto, en el caso de verificar el cumplimiento de los acuerdos

— Se realiza seguimiento y se inicia proceso disciplinario contra el presunto ofensor, si hubo incumplimiento de los acuerdos

En las Conferencias familiares

Están organizadas por profesionales de bienestar social quienes ayudan a decidir acerca de las personas que pueden estar presentes en la conferencia y a diseñar un procedimiento para la misma.

— El facilitador es imparcial pero se ocupa de que haya reparación

— El proceso debe ser adaptado a la cultura y necesidades de las partes

— Hay acompañamiento de las familias de la víctima y del ofensor (así se potencia la familia)

— Las víctimas pueden nombrar y traer quién defienda sus derechos

— Debe desarrollarse un plan completo para el ofensor en favor de la víctima,

aprobado por todos, que incluya reparación, prevención y sanciones (a veces)

— Se realiza un seguimiento al caso y se archiva si hubo cumplimiento de los acuerdos logrados o, en caso contrario, se inicia proceso disciplinario contra el presunto ofensor.

En los Círculos de Paz

Se destacan como sus características: la ampliación del espacio de participación de los involucrados teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad; cuenta con un facilitador que lidera el proceso; incluye valores o filosofía que comprende asuntos como el respeto, el valor de las partes, la integridad y la importancia de *hablar desde el corazón*.

Se realiza así:

— Los participantes se ubican en círculo

— Se pone a circular un objeto o *pieza* para hablar

— Los asistentes hablan siguiendo el orden del círculo lo que asegura el uso de la palabra de todos los participantes

— Se logran o no acuerdos

— Si hubo acuerdo, se hace posteriormente un seguimiento y se archiva el asunto si hubo cumplimiento

— Ante el incumplimiento de los acuerdos se inicia proceso disciplinario contra el presunto ofensor

— Las partes tienen oportunidad de argumentar sus propuestas y de negociar las diferencias

En la Mediación

— El caso es remitido

— Se logran o no acuerdos

— Las partes seleccionan el mediador(es)

— Se hace seguimiento a los acuerdos si los hubo y se archiva el asunto si hubo cumplimiento de los mismos.

— Se inicia el encuentro de mediación: la negociación busca la reparación integral y el mediador debe garantizarla. Pueden celebrarse uno o varios encuentros, de acuerdo con las necesidades del proceso

— Se inicia proceso disciplinario contra el presunto ofensor si hubo incumplimiento de los acuerdos o si no lograron configurar un acuerdo

— Se aplica la técnica de mediación según el enfoque que se haya elegido (sugerimos el transformativo)

Ventajas de la justicia restaurativa en la escuela	Lo que se requiere para su implementación
1. Fortalece la idea de justicia	1. Sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa sobre los aspectos pedagógicos de la justicia restaurativa
2. Busca crear conciencia del daño causado al otro y a la convivencia y de la obligación de repararlo integralmente	2. Consignar expresamente en el MC la justicia restaurativa, sus alcances, las situaciones en que puede aplicarse y la forma de hacerlo
3. Da oportunidad de intentar salidas diferentes a las violencias, dejando de lado el castigo, que ha mostrado su ineficacia	3. Diseñar y aplicar los protocolos exigidos por la ley 1620 incluyendo la justicia restaurativa
4. Tiene en cuenta las necesidades e intereses de la víctima, pero acompaña también, al ofensor	4. Evaluar permanentemente los resultados de su aplicación en la escuela
5. Permite construir fórmulas de justicia entre los actores, por tanto más legítimas y cumplibles	
6. Permite que los actores se reintegren, sin señalamientos, a la convivencia	
7. Permite la ampliación del número de actores (familia, amigos, comunidad)	
8. Desarrolla habilidades comunicacionales, de escucha, análisis de problemas creatividad y pensamiento divergente	

Para recordar

1. La escuela colombiana brinda actualmente pocas oportunidades para que los estudiantes vayan configurando un referente claro de justicia, pues en sus predios se ha instalado —con intención de quedarse— la justicia *retributiva* que alude al *castigo* como casi única forma de resolver las situaciones que dañan la convivencia; la ley 1620 en sus contenidos ofrece diversas modalidades de justicia y privilegia aquellas en que son los propios actores quienes tienen la disponibilidad sobre el conflicto que los liga y pueden resolverlo de forma que todos ganen. Es la denominada justicia *consensual* que en términos formativos debe ser la que se impulse con mayor énfasis en la cotidianidad para crear lazos de confianza y de respeto. Sin embargo la ley conserva la justicia *retributiva* y añade una supremamente novedosa y valiosa: la *restaurativa*, que entra en escena para reparar los daños, cuando el conflicto ha escalado en violencias o cuando ésta se produce sin que haya conflicto.

2. La aplicación de justicia en la escuela debe pasar por el empleo de los protocolos establecidos para cada una de las situaciones a fin de garantizar los derechos de las partes en conflicto, proteger su integridad moral y física y dar confidencialidad al proceso.

3. La negociación tanto directa como asistida debe poner a las partes en posición de igualdad en la mesa de negociación en tanto que se le está

reconociendo a cada una la dignidad de ser humano.

4. Toda negociación tiene que prepararse no sólo desde el punto de vista propio sino también desde el punto de vista del otro.

5. Los beneficios que logre una de las partes en la mesa de negociación no descarta la ganancia de la otra.

6. Acudir a la mediación es facilitar el encuentro con el otro, es oportunidad para conocer las diferentes percepciones acerca del conflicto, de entender la forma en que los afecta a cada uno y de compartir los miedos e incertidumbres que genera; es asumir que el otro es también un ser humano valioso y tiene cosas para proponer; es un espacio de palabra que da oportunidad para acercarse al otro desde la diferencia y el respeto.

7. El tercero en el enfoque transformativo de la mediación debe hacer su mejor esfuerzo en la mesa de negociación para lograr que las partes se entiendan como valiosas y reconozcan en el otro idéntica cualidad; en ningún caso podrá proponer fórmulas de acuerdo porque se parte de la base de que las partes son dueñas de su conflicto y cuentan con autonomía o sea capacidad suficiente para resolverlo.

8. La mediación permite volver a tejer lazo social, formar políticamente a los actores educativos y construir paulatinamente, un entramado de paz.

9. Los efectos nocivos de las violencias han conducido a búsquedas incesantes en el mundo de formas de justicia que permitan no mitigarlas —como dice la ley 1620— sino erradicarlas. La restaurativa es un modelo complejo de justicia de reciente aplicación en la escuela en donde la condición humana en toda su fragilidad se pone de presente y donde cobra fuerza el llamado de educar para el error y la incertidumbre (Morin, 1999).

10. Si la escuela se asume como un lugar de acogida la respuesta casi automática a las violencias no debe ser la exclusión de sus aulas: debe, más bien, producirse un proceso sistemático de toma de consciencia sobre las responsabilidades que a todos caben en la relación con el otro, de la necesidad de repararlo integralmente si se le causamos daño y de las posibilidades de que se logren aprendizajes para los directamente involucrados, sus familias y, en general, la CE.

Corolario de lo anterior es que cada vez que se aplique la justicia restaurativa, su eficacia será mayor y la justicia retributiva se hará menos necesaria.

11. La escuela debe contar con escenarios propicios para la negociación de conflictos —lugares despojados de poder, agradables, tranquilos, equipados para la ocasión— que brinden seguridad y confianza a los participantes. No es suficiente con que la ley exija que se realice negociación bajo cualquiera de sus modalidades: deben

ponerse en movimiento dispositivos que la hagan posible, debe contarse con talento humano capacitado y dispuesto para la realización de estas estrategias y, sobre todo, debe haber un proceso de sensibilización continuo para que pueda introyectarse la naturaleza de estos cambios y sus repercusiones en la convivencia escolar.

Ejercicios de reflexión

1. Motiva a tus estudiantes para que realicen un diario de convivencia y brinda un espacio semanal o quincenal para que escriban las experiencias que han vivido al respecto en la IE. Abre periódicamente un escenario de palabra donde, de manera voluntaria, algunos estudiantes compartan sus escritos como pretexto para conversar acerca de lo que significan estas situaciones en la escuela, de la forma en que dañan a los actores y de las responsabilidades que cada uno debe asumir para rebasarlas.

2. Procura realizar actividades que permitan el fortalecimiento de la autoestima en los niños, estimulen su creatividad y atiende sus necesidades.

3. Organiza foros estudiantiles sobre temas polémicos como el consumo de drogas o el embarazo adolescente y luego socializa lo que ocurrió.

4. Incentiva los padrinazgos para que los niños más pequeños se sientan acompañados por los mayores y para que vaya naciendo en estos un sentido

del cuidado del otro que desarrolle su solidaridad. Conviértelo en un programa bien diseñado y sustentable que cuente con los recursos necesarios para su cabal desarrollo.

5. Promociona el cine que, además de esparcimiento, proporciona elementos de análisis y discusión sobre las violencias.

6. Realiza un taller con los estudiantes para poner en su conocimiento las situaciones asumidas por la IE como de tipo I y II y brinda información sobre los protocolos para resolverlas.

7. Con base en casos hipotéticos pero de fácil ocurrencia en la escuela, realiza simulaciones sobre negociación directa o asistida y, luego, sobre la aplicación de los protocolos Hablar hasta entenderse y Mediación. Evaluar los resultados.

3. PROPUESTA DE PROTOCOLO CON BASE EN LA JUSTICIA RETRIBUTIVA

Propuesta de protocolo para el *proceso disciplinario con debido proceso*⁷²

A continuación una ruta del proceso disciplinario que, en su procedimiento, contiene el respeto y garantía del *debido proceso*⁷³.

1. En el MC deben establecerse previamente, pautas y acuerdos que establezcan un lugar para la justicia retributiva cuya materialización es el castigo

2. El CEC debe diseñar participativamente el MC y en él deben estar consignadas las situaciones tipo I, II y III que admiten esta forma de justicia

3. Se parte de la ocurrencia de los hechos u omisiones que presuntamente son constitutivos de situación tipo I, II y III

4. Tales hechos u omisiones se ponen en conocimiento del CEC que recepciona el caso y realiza inmediatamente las siguientes acciones:

— Activa los mecanismos para garantizar la confidencialidad y la intimidad de los presuntos infractores y proteger a quienes dieron información de la situación de posibles acciones en su contra

72. La versión gráfica de este protocolo puede verse en: <http://prezi.com/x-pj5u6rbqbh/proceso-disciplinario-con-debido-proceso/>

73. *Constitución Política de Colombia, artículo 29*. El debido proceso se aplicará a toda clase de actuaciones judiciales y administrativas.

Nadie podrá ser juzgado sino conforme a leyes preexistentes al acto que se le imputa, ante juez o tribunal competente y con observancia de la plenitud de las formas propias de cada juicio.

En materia penal, la ley permisiva o favorable, aun cuando sea posterior, se aplicará de preferencia a la restrictiva o desfavorable.

Toda persona se presume inocente mientras no se la haya declarado judicialmente culpable. Quien sea sindicado tiene derecho a la defensa y a la asistencia de un abogado escogido por él, o de oficio, durante la investigación y el juzgamiento; a un debido proceso público sin dilaciones injustificadas; a presentar pruebas y a controvertir las que se alleguen en su contra; a impugnar la sentencia condenatoria, y a no ser juzgado dos veces por el mismo hecho.

Es nula, de pleno derecho, la prueba obtenida con violación del debido proceso.

— Abre una carpeta que contenga cada una de las actuaciones que se suceden en el proceso: *las del CEC, las del disciplinado y las constancias*

— El CEC debe organizar un archivo confidencial para las carpetas de procesos disciplinarios

— Llama a los presuntos implicados en la situación e informa a los padres o acudientes acerca de lo sucedido

5. Dialoga con los actores, los escucha y les informa cómo se hace un proceso disciplinario con debido proceso atendiendo estas pautas:

5.1 Fase de *indagación preliminar*⁷⁴ tendiente a comprobar si hubo una violación de las normas, su ubicación en el manual como falta, quiénes son los presuntos responsables, las circunstancias de modo tiempo y lugar de los hechos u omisiones, las pruebas existentes hasta el momento. Esta fase puede concluir con dos posibles situaciones: que no hay lugar a abrir proceso disciplinario, para lo cual el CEC archiva el asunto o, que sí hay mérito para abrirlo

5.2 En este último caso, el proceso disciplinario con debido proceso se inicia atendiendo estas pautas:

— *Formulación del pliego de cargos* a los presuntos implicados mediante Resolución proferida por el CEC

— *Notificación del pliego de cargos* a los presuntos implicados: es un procedimiento formalizado en el cual se entrega una copia completa del pliego de cargos, la copia de los anexos si los hubiere y la firma de recibido por los disciplinados

— *Presentación de descargos* por los presuntos implicados dentro del término que les da el CEC para ello (generalmente son cinco días hábiles)

— *Práctica de las pruebas* ordenadas por el CEC y las solicitadas por el disciplinado, quien puede estar presente durante su práctica y puede controvertirlas admitiéndose como tales todas las pruebas establecidas en la ley colombiana. El Personero de los estudiantes debe acompañar al disciplinado y velar por la garantía de sus Derechos Fundamentales

— *Presentación de alegatos de conclusión* en el término concedido por el CEC al disciplinado. En los alegatos se consignan los argumentos en que el disciplinado fundamenta su defensa que, según las pruebas practicadas, pueden mostrar inexistencia de la falta, su inocencia, o la existencia de causal que justifica el hecho u omisión, lo atenúa o excluye la sanción. El Personero de los estudiantes debe apoyarlo con este escrito

— *Decisión de primera instancia* en la cual el CEC expide Resolución donde decide acerca de la responsabilidad del disciplinado: si considera que no

74. Los padres, en ejercicio de la *representación legal* —uno de los componentes de la patria potestad— pueden acompañar a sus hijos o acudidos en estas diligencias. Incluso, pueden designar un abogado que ejerza la defensa de su hijo cuando está sometido a un proceso disciplinario.

es responsable, lo absuelve, le notifica y archiva el asunto; si lo considera responsable, le notifica, le informa sobre los recursos o defensas últimas que puede interponer e informa a los padres o acudientes; si el disciplinado no interpone los recursos, queda en firme la sanción, se aplica y se archiva el caso.

— *Decisión de segunda instancia* en la que, una vez interpuestos los recursos, el CEC expide una Resolución en donde decide: si absuelve, caso en que archiva el asunto; si ratifica la sanción, notifica, la aplica y archiva e informa a los padres o acudientes y al Personero estudiantil

Después de la aplicación del proceso disciplinario es importante que se encuentren respuestas plausibles a: ¿Qué aprendió el disciplinado? ¿Qué aprendió la IE? ¿Qué aprendió la CE?

Como se ve, el procedimiento es bastante dispendioso y formalizado por lo cual se considera que cuando se trata de asuntos muy leves con mínima incidencia sobre la convivencia, su gestión debe ser más sencilla en cuanto a lograr condiciones que la restablezcan. Así, muchas de tales situaciones pueden resolverse en el aula

por el mismo profesor que, dicho sea de paso, debe conservar su autoridad en ese escenario y no excluir de la esfera de su competencia asuntos triviales a los que puede, sin mayor esfuerzo, dar salida.

En el caso de que estos asuntos —los triviales— sean llevados al CEC, éste debe, en aplicación del debido proceso, informar a los padres o acudientes, escuchar las versiones de cada uno de los implicados, escuchar otras versiones (si se hace necesario) y tomar una decisión que en todo caso, si es una sanción será leve, acorde con la entidad de la falta, para evitar un desgaste de tiempo y energía en asuntos que no revisten relevancia y cuyas consecuencias son prácticamente inocuas para la convivencia escolar.

Se advierte que esta última es una propuesta de los autores de este escrito (en la que, inclusive, no existe aún consenso en el equipo), que tiene en cuenta el espíritu de la ley, la necesidad de procedimientos escolares eficaces y las múltiples funciones del CEC sin desconocer, eso sí, la garantía de un procedimiento mínimo acompañado de debido proceso.

Ventajas del proceso disciplinario con debido proceso	Lo que se requiere para su implementación
1. Reconocimiento y respeto por una institucionalidad que actúa de acuerdo con parámetros constitucionales y legales.	1. Sensibilización y capacitación a la comunidad educativa sobre este tema (aspectos pedagógicos y jurídicos)
2. Fortalece la idea de existencia de justicia en la escuela (aunque sea la retributiva) y minimiza el riesgo del ejercicio arbitrario de las propias razones	2. Consignar el proceso disciplinario con debido proceso expresamente en el MC

3. Conoce y valora la importancia del respeto de los Derechos Fundamentales (el debido proceso en este caso)	3. Tener en cuenta el protocolo exigido por la ley 1620 para estos casos
4. Se asume al ser humano en su dignidad, por lo tanto, aunque el estudiante esté siendo disciplinado, habrá para él respeto y garantía de sus derechos	4. Ajustarse en su aplicación a las competencias y procedimientos exigidos por la ley colombiana
	5. Evaluar permanentemente los resultados de la aplicación de la sanción en la escuela

Para recordar

1. La facultad sancionatoria que tienen algunas autoridades escolares no exime de la aplicación de protocolos que garanticen al disciplinado todos sus derechos y le muestren que la institucionalidad se acoge a las reglas y, por lo tanto, se puede confiar en su transparencia e imparcialidad.
2. Si es posible, la escuela debe abstenerse de aplicar sanciones de manera reiterada porque la naturalización de su uso —y a veces abuso— por cualquier circunstancia, así sea la más nimia, termina por volverlas inocuas frente a los resultados que de ellas se esperan.
3. Toda la CE debe conocer el contenido y los alcances de un proceso disciplinario con debido proceso porque esta información apoya la formación política de los estudiantes y refuerza las competencias ciudadanas.

Ejercicios de reflexión

1. Los estudiantes harán un rastreo por internet acerca del origen del *debido proceso* y tendrán una discusión en el aula sobre sus hallazgos.
2. Si es posible, se proyectará la película *El proceso*⁷⁵ basada en la obra de Kafka y se realizará un cine foro al respecto. Otra opción puede ser *Doce hombres en pugna*⁷⁶. El profesor debe verlas previamente y elaborar una guía para la discusión.
3. Realizar en el aula, un simulacro de un juicio, partiendo de un caso hipotético. Socializar luego la experiencia.

75. *Le procès*, 1962; Duración 118 minutos; dirección Orson Welles; producción Alexander Salkin; guión Orson Welles; Música Jean Ledrut; Fotografía Edmond Richard; reparto: Anthony Perkins, Romy Schneider, Jeanne Moreau, Orson Welles, Elsa Martinelli, Akim Tamiroff, Michael Lonsdale, Suzanne Flon; países: Francia, Alemania Occidental, Italia; Género Intriga, drama, drama psicológico, surrealismo; idioma inglés; Compañías Productoras Paris-Europa Productions, Hisa-Film, Finanziaria Cinematográfica Italiana (FICIT)

76. *Twelve Angry Men*, 1967; duración 95 minutos; director Sidney Lumet; guión Reginald Rose (Teatro: Reginald Rose); música Kenyon Hopkins; fotografía Boris Kaufman (B&W); Reparto: Henry Fonda, Lee J. Cobb, E.G. Marshall, Jack Warden, Ed Begley, Martin Balsam, John Fiedler, Robert Webber, Jack Klugman, Edward Binns, Joseph Sweeney, George Voskovec; productora Metro-Goldwyn-Mayer; género Drama | Drama judicial



MÓDULO IV

CONVIVENCIA, PLANEACIÓN Y LEY 1620

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL:

FARO QUE ORIENTA EL QUEHACER DE LA ESCUELA

Convivir pacíficamente a partir de las oportunidades que propone la ley 1620, permite dar una mirada global al quehacer de la escuela con el fin de reflexionar sobre sus prácticas; para ello es imprescindible remitirse al PEI como el faro que orienta estos aspectos en tanto la ley demanda de los directivos docentes y docentes acciones que permitan recontextualizar cada uno de los componentes del PEI y, con ellos, las gestiones que enmarcan la vida institucional.

Correa Valderrama (2007, 10), sostiene que, según la Ley General de Educación, el Proyecto Educativo Institucional

... es la expresión de la forma como una comunidad educativa ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos en la Ley General de Educación. Para ello, tendrá en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del medio y deberá ser construido y ejecutado en forma autónoma, participativa y democrática. El PEI también se concibe como un instrumento que actúa como eje estructurante del quehacer de la institución, que incluye no sólo un ideal expresado como propuesta, sino también un plan operativo que indica cómo llevarlo a la práctica para obtener los resultados esperados.

Lo anterior se visibiliza en cada uno de los componentes del PEI de la siguiente forma:

1. COMPONENTE TELEOLÓGICO Y CONCEPTUAL

Como fruto del estudio, análisis y reflexión por parte de la comunidad educativa, deben definirse los fundamentos, principios y fines que den coherencia, sentido y unidad al PEI. De estos se deduce el tipo de persona y de comunidad que se quiere formar en cada institución así como los conceptos sobre educación, cultura, sociedad, conocimiento, aprendizaje, enseñanza, evaluación, relaciones de género y, en general, los paradigmas que orientarán la acción educativa. Esto se expresa en la misión, visión y objetivos que la institución se propone, los cuales se operacionalizan en metas y acciones concretas que cohesionan tanto el ser como el hacer de la IE.

2. COMPONENTE ADMINISTRATIVO

Los procesos administrativos más relevantes dentro del nuevo ordenamiento de la institución escolar, contemplado en la ley 115 y en el decreto 1860 de 1994, se refieren a la organización y consolidación de la comunidad educativa para la participación, a través del Gobierno Escolar y el MC, los cuales, por su conformación y esencia, regulan las relaciones interpersonales, grupales y de poder.

3. COMPONENTE PEDAGÓGICO

Manejar un esquema conceptual amplio, que permita la construcción del quehacer pedagógico, implica saber qué se

pretende desde la institución misma, es decir, cuál es la concepción que se posee de ser humano, de la sociedad, la cultura, la educación, el aprendizaje y, en general, cuál es la filosofía y misión que orientan su existencia. En otros términos, es retomar los fundamentos concertados en el proceso de análisis y reflexión.

4. COMPONENTE PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD

Con este proceso la comunidad educativa establece una interacción continua y permanente, respondiendo a las necesidades, expectativas y planteamientos del contexto y exigiendo, a su vez, la participación y aporte de la comunidad. Lo anterior posibilita construir proyectos de extensión y de servicio a la comunidad, de educación no formal e informal, de tal manera que el ser y el hacer de la IE se conviertan en el motor de desarrollo local, regional y nacional. Todos los procesos enunciados convergen en la creación de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje y la convivencia, así como en la estructuración de un currículo y un plan de estudios pertinentes y adecuados a las características y necesidades de los estudiantes.

Es clara, pues, la relación entre convivencia pacífica y planeación escolar. Los diferentes componentes del PEI deben alinearse en torno a la aspiración del bienestar de la CE y articular sus acciones para dar coherencia al propósito de aprender a vivir juntos.

No todo en la escuela es susceptible de planearse pero sí es posible establecer pautas generales y estar atentos a señales inequívocas que brindan información relevante para realizar actuaciones oportunas y ajustadas a los desafíos que plantean las siempre cambiantes circunstancias de la convivencia.

Se presenta, a continuación, un derrotero normativo que, sin ser exhaustivo, da cuenta de los aspectos para recontextualizar el PEI⁷⁷ acorde con las exigencias de la ley 1620 y para suministrar un panorama que servirá al CEC para liderar estas transformaciones.

¿Qué aspectos deben modificarse en cada uno de los componentes del PEI para ajustar sus contenidos a la ley 1620 y al decreto 1965?

Componente	Ley 1620 y Decreto 1965 de 2013
Teleológico	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Art. 17: Responsabilidad EE en el SNCE - Ley Art. 17. Lit. 4: Revisar y ajustar PEI, MC, SIEE - Ley Art. 18. Responsabilidades del Rector en el SNCE - Ley Art. 20: PEI, los proyectos pedagógicos articulados al modelo pedagógico y a las necesidades institucionales - Ley Art. 21: Manual de Convivencia - Dto. Art 36: PEI, actividades para componente de promoción - MEN Guía pedagógica No. 49, p. 74: políticas institucionales
Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Art. 5: Principios - Ley Arts. 12 y 13: Conformación y funciones del CEC - Ley Arts.: 13, 17, 18, 19: funciones y responsabilidades - Ley Arts. 18, Núm. 2: Incorporar en planeación institucional componentes de la RAI - Ley Art. 19: Responsabilidades docentes en el SNCE - Ley Art. 21: Actualización MC - Dto. Arts. 28, 29 y 30: Actualización MC - Dto. Art. 40 Clasificación de las situaciones - Dto. Arts. 40-45: Protocolos y clasificación situaciones que afectan la convivencia - Guía pedagógica No. 49, p. 86: Fortalecimiento convivencia escolar desde rol Directivo Docente

77. También aportan a este tema los contenidos de: http://prezi.com/kqtcl8av-mx5/contextualizacion-pei/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

<p>Pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Art. 17 Responsabilidades EE. Lit. 4: Revisar y ajustar el SIEE - Ley Art. 17 Núm. 9: Generar estrategias pedagógicas - Ley Art. 19 Núm. 2: Docentes: transformar prácticas pedagógicas - Ley Art. 20: Proyectos pedagógicos
<p>Proyección a la comunidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Art. 5: Principios: Corresponsabilidad - Ley Arts. 15-19: Responsabilidades de entes y actores educativos - Ley Art. 19 Núm. 3: Participación en procesos - Ley Art. 20: Proyectos pedagógicos - Ley Art. 22: Participación de la familia: Relación familia – escuela - MEN Guía pedagógica No. 49, p. 166- 167: Responsabilidad actores escolares.



MÓDULO V

REDISEÑO DEL MANUAL DE CONVIVENCIA DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS:

Una propuesta

1. INTRODUCCIÓN

La expedición de la ley 1620 y de su decreto reglamentario 1965 de 2013, trajo muchos cambios para los establecimientos educativos colombianos en materia de convivencia escolar que les exigen contar con desarrollos específicos en aspectos tales como Derechos Humanos, salud sexual y reproductiva, estrategias para la transformación de los conflictos, rutas de atención para erradicar las violencias⁷⁸ y, competencias ciudadanas, con reglas claras a disposición de la comunidad educativa, para que sepan a qué atenerse en el momento en que surja una situación específica que amerite atención y dispongan de políticas de prevención promoción y seguimiento de las acciones de la escuela, según las prescripciones de la normativa mencionada.

Uno de tales cambios alude a las modificaciones que deben introducirse al Proyecto educativo institucional —PEI— y en ese marco, al manual de convivencia escolar, al que a continuación se dedica un espacio.

El *manual de convivencia* es una *norma jurídica* y por ser esta su naturaleza, es de obligatorio cumplimiento para sus destinatarios; es coercible, es decir, existen maneras jurídicas de hacerlo cumplir, incluso forzosamente; debe atenerse, en lo formal y lo sustancial, a las exigencias de la normativa colombiana; su contenido no puede ir en contravía de otras normas de superior jerarquía como la Constitución Política o las leyes que se refieran a la educación y debe difundirse o darse a conocer a la comunidad educativa,

78. A pesar de que tanto la ley como el decreto reglamentario se refieren a *mitigación de las violencias*, la propuesta de los autores del Manual siempre irá en favor de su erradicación.

lo que de paso facilita apropiarse de sus contenidos y asumirlos como valiosos para la convivencia. También, como norma jurídica, el manual debe contar con un *espíritu* o *intención* cual es el de regular la convivencia pacífica en la escuela; es por esto último que cada vez que se vaya a hacer aplicación del manual debe previamente preguntarse ¿en qué afecta la convivencia la acción u omisión que se está interviniendo?, ¿qué aprendizajes para la convivencia obtiene la comunidad educativa?

Desde otras perspectivas, el manual constituye una herramienta que facilita aprender a convivir en la diferencia: apoya la formación política de los actores escolares en la medida en que se relaciona directamente con la difusión, promoción y garantía de los Derechos Humanos; facilita la construcción de ciudadanía activa, lo que incluye procesos de participación activa en las decisiones escolares; permite generar un entramado de relaciones que construyen al sujeto social quien, con la norma como límite, logra el descentramiento y busca el ejercicio de acciones en favor del colectivo; introduce elementos éticos que permiten ver en el otro un igual a pesar de las diferencias: un igual que merece respeto y reconocimiento; promueve el fortalecimiento de la institucionalidad y, establece pautas claras para la garantía de los Derechos Fundamentales de los niños, niñas y adolescentes —NNA—.

Los manuales, en algunos casos, se han convertido en un factor más de violencias o conflictos en la escuela y desde nuestra

percepción y experiencia esto se debe a que la comunidad educativa, en general, cuenta con poco acercamiento al concepto de norma jurídica y a las finalidades del manual; a que existe desconocimiento de sus contenidos, porque no se construyó participativamente; a que las actuaciones de los docentes o directivos a veces se realizan con exclusión de sus prescripciones; a que esta herramienta es mirada, muchas veces, con un enfoque punitivo lo que hace que su aplicación se produzca solo para castigar; a la disparidad de criterios al momento de aplicarlo, que dependen, en veces, del operador de la norma lo cual genera una sensación de injusticia; a la falta de conciencia acerca de su valor para la convivencia pacífica; a que algunos de sus actores no se sienten cobijados por sus prescripciones y por tanto creen que no tienen obligación de cumplirlo.

Todo lo anterior conlleva a un descrédito paulatino del manual y de su valor como herramienta que apoya la regulación de las situaciones de la escuela, un desestímulo e incluso escepticismo respecto a la necesidad de su modificación.

Ahora que la ley 1620 recaba en la importancia del manual, sea tal vez la oportunidad para desaprender y usar las experiencias pasadas para realizar un ejercicio de *pedagogía constitucional* que permita a los actores educativos situarse como sujetos políticos capaces de construir normas que favorezcan su bienestar, de apropiárselas y acatarlas, a fin de dar sentido al encuentro con el otro.

2. LOS CONTENIDOS MÍNIMOS DEL MANUAL DE CONVIVENCIA

Existen temáticas que no pueden quedar por fuera del manual de convivencia, pues constituyen sus mínimos y a los que hay necesidad de atenderse. Algunos de los aspectos que a continuación se detallan están expresamente señalados como de obligatoria inclusión en el manual y otros, se desprenden de la lectura realizada a varias normas entre las cuales se incluyen las leyes 115, 1029 y 1620 así como de los decretos 1860 de 1994 y 1965 de 2013.

1. Las fuentes para consultar *los contenidos mínimos* que debe aparecer en el manual de convivencia son los contenidos de los artículos 87 y 17 de la ley 115 y del decreto 1860 de 1994, respectivamente, pues se mantienen vigentes, así que en el ejercicio de su rediseño hay necesidad de consultarlos y consignarlos, a más los que la ley 1620 obliga a tener en cuenta.

2. La ley 1620 restó autonomía a los establecimientos educativos oficiales, pues, entre otros aspectos, señaló que será el Ministerio de Educación el responsable de reglamentar lo relacionado con el manual de convivencia y de dar los lineamientos para que allí se incorporen las disposiciones necesarias para el manejo de los conflictos y de las conductas que afecten la convivencia escolar, así como sobre los DHSR y sobre la participación de la familia (21). En ese orden de ideas, prescribió en su articulado y en el del decreto 1965 de 2013, varios aspectos que deben, *obligatoriamente*, incluirse en el manual en el momento de su rediseño. Tales aspectos son:

2.1 *Las definiciones que aparecen en el artículo 2 de la ley 1620: qué se entiende por competencias ciudadanas; educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos; acoso escolar o bullying; cyberbullying o ciberacoso.*

2.2 *Las definiciones del artículo 39 del decreto 1965: qué se entiende por conflictos; conflictos manejados inadecuadamente; agresión escolar; agresión física; agresión verbal; agresión gestual; agresión relacional; agresión electrónica; acoso escolar o bullying; ciberacoso o cyberbullying; violencia sexual; vulneración de los derechos de los NNA; restablecimiento de los derechos de los NNA. Como puede notarse, algunos conceptos se repiten del artículo 2 de la ley y, como es obvio, no hay necesidad de consignarlos dos veces.*

El objetivo de estas definiciones es facilitar la aplicación de la ley, *unificando criterios* respecto a lo que significa cada una de estas palabras, que seguramente pueden querer decir también otras cosas, pero para evitar diferentes interpretaciones cuando se vaya a aplicar el manual, se dan estos conceptos con el contenido que les ha asignado el legislador. Eso significa que la escuela no puede apartarse de esos significados.

2.3 *Los principios del Sistema Nacional de Convivencia escolar —SNCE— establecidos en el artículo 5 de la ley 1620: participación; corresponsabilidad; autonomía; diversidad e integralidad.*

Los principios son prescripciones generales que, a modo de filosofía para la actuación, irrigan y transversalizan

todo el SNCE y deben ser atendidos para la aplicación de los contenidos de la ley y para su interpretación en caso en que haya oscuridad en su texto.

2.4 Las *responsabilidades* en el SNCE a que se refieren los artículos 17, 18 y 19 de la ley 1620: las de los EE; las del director o rector y las de los docentes.

2.5 El MC debe incorporar, de forma íntegra, el reglamento del CEC (22 D.R.).

2.6 El MC debe contener *nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar* que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir pacíficamente los conflictos (21), todo lo cual da pie para incluir los Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos –MARC–, los denominados *autocompositivos*, fundamentados en la negociación y cuya fortaleza está en que son las partes quienes de manera directa o con el apoyo de un tercero buscan salidas al conflicto que las liga y crean fórmulas de justicia que generan bienestar para todos los participantes porque trabajan bajo el esquema yo gano-tu ganas.

La ley 1029 había ya dado cabida a esta clase de Métodos que configuran la también denominada *justicia consensual*, pero parece que la escuela colombiana poco se había aplicado en explorar su potencial y en ponerlos en funcionamiento. En el apartado que corresponde a los Protocolos de la Ruta de Atención Integral, presentamos la propuesta concreta de cómo darles vida a los

MARC en los establecimientos educativos, pero se excluye la *conciliación*, porque legalmente no tiene cabida en la escuela.

La posibilidad de incluir los MARC autocompositivos es, entonces, una de las más promisorias en términos de promoción de la democracia escolar y del desarrollo de competencias ciudadanas integradoras, porque se priorizan modalidades de gestión de los conflictos y erradicación de las violencias basadas en la palabra, lo cual constituye un desplazamiento del castigo hacia la negociación que implica un salto cualitativo, donde no solo cuenta la buena voluntad del legislador: el compromiso de la comunidad educativa para caminar por esta ruta, permitiría una transformación en la cultura escolar que, de a poco, iría logrando que la escuela se convirtiera en un espacio de encuentro y acogida, para avanzar gradualmente hacia la humanización de sus actores, porque les daría lugar a reconocerse en su fragilidad de humanos, a practicar la empatía y lograr la solidaridad cuyos resultados, en términos formativos, serían el reconocimiento y respeto recíprocos bases, sin duda, de una convivencia pacífica.

2.7 Incluir *medidas pedagógicas y acciones* para promover la convivencia escolar, prevenir situaciones que la afecten así como aquellas que se orienten a la *reconciliación, la reparación de los daños causados y al restablecimiento* de un clima de relaciones constructivas cuando estas situaciones ocurran. (29.5 D.R.).

En varias oportunidades las dos normas que se analizan a lo largo de este texto, aluden a la restauración y la reparación de los daños por lo cual debe entenderse —con fundamento— que otra de sus grandes novedades es la inclusión de la *Justicia Restaurativa* en la escuela. Esta forma de justicia *resuelve*, de alguna manera, las inquietudes de algunos integrantes de la comunidad educativa, sobre todo docentes y directivos docentes, a los que les invade la incertidumbre y la zozobra cuando se propone erradicar el castigo en la escuela porque entonces, ¿qué harían con los infractores de las normas? En un protocolo incorporado en este texto se hizo ya la propuesta de Justicia Restaurativa y se señalaron sus ventajas.

2.8 Una vez identificados, hay que incluir en el manual los *riesgos* de ocurrencia de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DHSR teniendo en cuenta las particularidades del clima escolar y el análisis de las características familiares, sociales, políticas, económicas y culturales externas (29.1 D.R).

Este aspecto atiende los contextos de diversa índole que inciden como variables en las formas que adopta la convivencia escolar. Realizar este ejercicio permite hacer proyecciones y anticipar acciones así como promover los Derechos Humanos para prevenir la escalada de los conflictos en violencias o la ocurrencia de ésta sin que existan aquellos. Exige un ejercicio riguroso con participación de la comunidad educativa y, posteriormente,

una recopilación ordenada de los datos y un análisis y categorización de los hallazgos.

2.9 Consignar las pautas y acuerdos que deben atender todos los integrantes de la comunidad educativa para garantizar la convivencia pacífica y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos (29.2 D.R.).

2.10 Una vez obtenida la información a que se refiere el numeral 2.8 de este apartado, en el MC deben *consignarse las diferentes situaciones que afectan la convivencia*, clasificadas en *tipo I, II o III*, de acuerdo con su gravedad (29.1 y 29.3; 40 D.R.). Se trata de una tarea compleja y dispendiosa que debe asumirse con la participación de todos los estamentos pues permitirá, posteriormente, la actuación transparente y ajustada estrictamente al manual, de los operadores de la norma ante las diferentes situaciones que se presenten.

2.11 En el MC deben aparecer diseñados *los protocolos* de la RAI para la convivencia (42, 43, 44) y (29.4 D.R.).

2.12 Debe consignarse expresamente en el MC que el *educador* tiene un *rol de orientador y mediador* en el caso las situaciones de que trata la ley 1620 y establecerle funciones en la detección temprana de las mismas (21 D.R.).

2.13 En cuanto a los *estudiantes*, el MC debe indicar que cuentan con un *rol activo* para participar en la definición de acciones para el manejo de las situaciones a que alude la ley (21 D.R.).

2.14 En el MC deben establecerse estrategias pedagógicas que permitan y garanticen la *divulgación y socialización* de sus contenidos a la comunidad educativa, haciendo énfasis en acciones dirigidas a los padres y madres de familia o acudientes (29.6 D.R.).

3. METODOLOGÍA PARA EL REDISEÑO DEL MANUAL DE CONVIVENCIA

Frente a la tarea urgente de rediseño del manual de convivencia es conveniente, primero, detenerse a pensar en una estrategia que permita el logro de los objetivos, que facilite la ejecución del trabajo e idealmente, deje ilustrada y sensibilizada a toda la comunidad educativa acerca la importancia de esta labor para el fortalecimiento del tejido social escolar. En este punto se intenta dar respuesta a la pregunta ¿cómo rediseñamos el manual? La propuesta es:

3.1 Lo que debe organizarse antes de dar inicio al rediseño del manual

Es obligada la lectura de ley 1620 y del decreto 1965 antes de la puesta en marcha de la metodología porque de lo contrario no se contaría con la información que se requiere y la participación se tornaría inocua: es necesario conocer su temática, apropiarse de sus contenidos, relieves los aspectos positivos, determinar sus alcances, asumir posiciones críticas. El EE debe promover este tipo de lectura y generar espacios para compartir impresiones.

El rediseño del MC es un ejercicio que

demande tiempo, esfuerzo, recursos y, sobre todo, reflexión, motivación y compromiso individual y colectivo. Un asunto a considerar es la necesidad de que haya *participación* de toda la comunidad educativa aunque el liderazgo del proceso recaiga sobre el CEC y la garantía de su avance sobre el director o rector del establecimiento educativo.

El CEC, como líder del proceso, debe haberse configurado y establecido su reglamento.

3.2 Las fases o etapas para el rediseño el manual de convivencia

1. El Rector, como presidente del CEC, lo reúne para dar inicio al proceso y establecer un plan de acción atendiendo, por supuesto, las especificidades de cada establecimiento educativo. Este plan debe incluir instrumentos para recolección de información.

2. El CEC conforma *comisiones* y entrega responsabilidades a cada una, de acuerdo con el plan de acción trazado. Las comisiones pueden ser lideradas, una por cada miembro del CEC, de acuerdo con el estamento a que pertenezca. Por ejemplo, el Personero de los estudiantes lidera la de los estudiantes; el docente orientador, la de los docentes y directivos; el presidente del Consejo de padres, la de los padres y madres de familia.

3. Cada comisión revisa el MC que está vigente para determinar los aspectos que requieren modificación y, además, tener en cuenta aquellos que por

obligación legal y reglamentaria deben incluirse (en el numeral 2 de este escrito ya se enunciaron). Luego, levanta una información al respecto.

4. El CEC recoge el resultado del análisis de las comisiones e integra los textos para lograr saber la magnitud de los cambios que deben abordarse. Lo devuelve a toda la comunidad educativa para hacer los ajustes correspondientes y disponer así de un texto que sea guía para el rediseño del manual.

5. Las comisiones se encargarán de realizar un acercamiento a la realidad de la convivencia escolar con temáticas asignadas a cada una y con instrumentos de recolección de información que les permitan identificar, en términos de la ley, los riesgos de ocurrencia de las situaciones más comunes que afectan la convivencia y el ejercicio de los DHR teniendo en cuenta las particularidades del clima escolar y el análisis de las características familiares, sociales, políticas, económicas y culturales externas (29.1 D.R. 1965).

Como instrumentos para recolectar información se sugieren *encuestas, entrevistas, grupos focales, interpretación de imágenes, revisión documental* (PDM, PEM, PEI, MC, tutelas, derechos de petición, libro observador del estudiante) desde donde pueden explorarse el contexto y la historia del establecimiento educativo, sus problemáticas en términos de conflictos y violencias y las experiencias en busca de soluciones. Mucha de esta información puede consultarse directamente en el PEI pero,

en todo caso, para esta actualización del manual es necesario recoger información sobre los aspectos que la ley expresamente señala.

6. Las comisiones contarán con preguntas guía elaboradas por el CEC a fin de unificar criterios que les permitan organizar la información y entregar los datos con base en las respuestas a las mismas. Este ejercicio permite mostrar las percepciones, coincidencias y discrepancias de los diferentes grupos frente a la misma problemática e iniciar un recorrido que va mostrando los énfasis que debe tener el trabajo. La comisión procesa la información y la entrega al CEC que la recoge y la integra. Se completa, así, la visión de la realidad convivencia escolar en el establecimiento educativo, desde la perspectiva de cada uno de los estamentos.

7. El CEC se reúne para analizar esta información y determinar las categorías y subcategorías —por ejemplo, Derechos Humanos, Justicia Escolar, salud sexual y reproductiva— que pueden resultar de los datos obtenidos. Devuelve a la comunidad educativa, tanto el trabajo de las comisiones sobre el acercamiento a la realidad como su propuesta de categorización, para recibir observaciones y contar ya con un texto que sirva de base para el trabajo restante.

8. El CEC se reúne para empezar a elaborar un *borrador del manual* desde la forma y desde el fondo o la sustancia, es decir desde sus contenidos.

8.1 Así desde el *punto de vista formal*, debe tenerse en cuenta:

— Escribir un *encabezado* que cuenta con:

Clase de norma (Acuerdo del Consejo Directivo) *Autoridad competente* para aprobar el Manual (Consejo Directivo)

Número de seriado de la norma

Fecha de expedición

Resumen del contenido de la norma que se va a expedir (por medio de la cual se expide, aprueba y adopta ⁷⁹ el MC de la institución educativa...)

— El *cuerpo* de la norma que contiene:

Una *justificación* o *parte motiva* (motiva o da razones para expedir la norma, dice qué se va a hacer y por qué es importante hacerlo, además señala con base en qué se puede producir este cambio). En este caso, la parte motiva diría que se va a rediseñar el manual, en qué sentido se va a rediseñar, qué significan para la comunidad educativa estos cambios y con base en qué normas lo van a realizar. Deben precisarse las razones de forma organizada, si es posible de manera cronológica o temática.

— *Unos desarrollos temáticos* o *parte resolutive*, que contienen:

Los cambios introducidos al manual, organizados por Títulos, Capítulos y artículos. Estos desarrollos deben ser

coherentes con los aspectos que aparecen en la parte motiva.

La ciudad donde se expidió la norma.

Las firmas del presidente y secretario del Consejo Directivo.

Un espacio para dejar constancia acerca de las fechas en que se produjeron los debates, la aprobación y la fecha de su publicación.

8.2 Desde el *punto de vista sustancial* o de *contenidos*, el MC debe incluir, en primer lugar, aquellos mínimos que exigen las leyes 115 y 1620, los decretos reglamentarios 1860 de 1994 y 1965 de 2013 ya detallados en otro aparte de este escrito y los que el EE considere importante incluir, atendiendo a la naturaleza de la norma que busca regular la convivencia.

9. El CEC da a conocer a los diferentes estamentos el resultado de esta gestión a fin de que puedan abrirse espacios de debate que produzcan, como resultado, un borrador decantado del manual con los ajustes. Los medios de comunicación alternativos pueden cumplir aquí una importante labor sirviendo de tribuna para el debate y de vehículo para las opiniones y difusión de los contenidos.

10. El CEC realiza los ajustes que resulten del ejercicio de discusión del borrador y luego entrega el texto al Consejo

79. Aunque según la ley 1620 el manual de convivencia solo debe "rediseñarse", jurídicamente de lo que se trata es de expedir un Acuerdo que lo modifica parcialmente. Para mantener la ilación y la legibilidad del manual y para posibilitar su cabal entendimiento, recomendamos que la nueva norma lo contenga íntegramente y no solo los aspectos que cambiaron o se incluyeron.

Directivo —CD— para su aprobación. Deja constancia en un acta.

11. El CD debe reunirse por lo menos en dos ocasiones, en fechas diferentes, a sesionar para la aprobación del texto del manual. Si está en desacuerdo con algunas de las propuestas, lo devuelve al CEC para ajustes; de lo contrario, lo aprueba.

12. Luego de aprobado, el manual debe publicarse, es decir, darse a conocer a toda la CE y otra vez los medios alternativos pueden respaldar este asunto y contribuir a que llegue a todos los espacios escolares y sea conocido por todos los estamentos.

13. El manual inicia su *vida jurídica* y puede aplicarse. Es importante que se haga un seguimiento a su eficacia en materia de convivencia, es decir, que en su aplicación cumpla con los objetivos que dieron lugar a su expedición.

3.3 Requerimientos

La pregunta que debe guiar el proceso de rediseño del manual de convivencia es ¿qué se necesita para hacerlo?

Contando con el acompañamiento permanente de la Secretaría Departamental de Educación, y en su caso de la Secretaría Municipal, se propone una pauta de respuesta:

— Un CEC conformado e instalado que lidere la realización de todas las actividades que la ley 1620 le asigna.

— Un rector que asuma su indelegable responsabilidad de liderar el proceso y darle norte.

— El diseño, ejecución y evaluación paulatina de un plan de acción (con sus correspondientes responsables, por comisiones e individuales, según el caso, responsabilidades y cronograma y herramientas de recolección de información que obedezcan a los objetivos) como de las temáticas en las que se requiere asesoría especializada y las de capacitación a la comunidad educativa.

— Unos líderes de apoyo que acompañen la labor del CEC y del rector (padres, estudiantes, maestros, egresados).

— Variados espacios académicos de reflexión sobre los temas necesarios de rediseño del manual y de reorientación del plan de acción (si fuera necesario).

— Espacios físicos acondicionados para las reuniones de las comisiones y de la comunidad educativa.

Para terminar se hace necesario decir que la experiencia, disposición y participación de la comunidad educativa, harán factible el mejoramiento de las pautas que proponemos en este escrito con miras, no solo al cumplimiento de la ley 1620, si no al fortalecimiento y potenciación de la convivencia escolar en todas los establecimientos educativos de Copacabana y, por qué no, del país.



BIBLIOGRAFÍA

- AGELET PROFITÓS, JOAN ET AL (2001): *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- ANTÚNEZ, SERAFÍN ET AL (2000): *La regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los reglamentos institucionales*. En: *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- _____: *Asambleas de clase en la enseñanza secundaria obligatoria*. En: *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- BARUCH BUSH, ROBERT A. Y FOLGER, JOSEPH P. (1996): *La promesa de mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Barcelona: Granica.
- BOTERO BERNAL, ANDRÉS (s.f.): *¿La lectura literaria forma buenos jueces? Análisis crítico de la obra "Justicia poética"*. Texto inédito (próximo a publicarse en México).
- BOTERO, LUZ DARY (2006): *Proyecto Convivencia Escolar: Conflictos, Democracia y Derechos Humanos en la Escuela-IPC Medellín, Colombia* disponible en www.campus-oei.org/equidad/preguntas.htm
- CAMPBELL, TOM (2002): *La justicia. Los principales debates contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- CASCÓN SORIANO, PACO (2001): *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona.
- CASTAÑER, V. (2011): *Justicia y Prácticas Restaurativas, Los Círculos Restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos*. Trabajo de tesis para optar al grado de Máster en Resolución de Conflictos y Mediación Palma – España.
- COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (1991): *Constitución Política de Colombia*
- _____. CONGRESO DE LA REPÚBLICA (1992): *Ley 24 (diciembre 15) "Por la cual se establecen la organización y funcionamiento de la Defensoría del Pueblo y se dictan otras disposiciones en desarrollo del artículo 283 de la Constitución Política de Colombia"*
- _____. (1996): *Ley 270 (marzo 7) "Estatutaria de la administración de justicia"*
- _____. (1994): *Ley 115 (febrero 8) "Por la cual se expide la ley general de educación"*
- _____. (2006): *Ley 1029 (junio 12) "Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994"*
- _____. (2006): *Ley 1098 (noviembre 8) "Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia"*

_____. _____.
(2011): *Ley 1450* (junio 16) “Por medio de la cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Prosperidad para Todos”

_____. _____.
(2013): *Ley 1620* (marzo 15) “Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”

_____. CORTE CONSTITUCIONAL.
Sentencias C 371 de 1994, C 742 de 1998, C – 1195 de 2001, T 905 de 2011, T 260 de 2012.

_____. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA Y MEN
(2013): *Decreto 1965* (septiembre 11) “Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”

_____. _____.
(2014): *Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas. Guía Nro. 48*. Bogotá: Amado Impresores S.A.S.

_____. _____.
(2014): *Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Guía Nro. 49*. Bogotá: Amado Impresores S.A.S.

CORREA VALDERRAMA, SONIA ET AL (2007): *Propuesta conceptual, reflexiones y sugerencias metodológicas para la articulación entre los proyectos educativos institucionales y los planes educativos municipales*. Proyecto: “Formación para la gestión del personal directivo docente de las instituciones y centros educativos de los 120 municipios no certificados del departamento de Antioquia”. Gobernación de Antioquia. Fundación Universitaria Luis Amigó. 2007.

DOMINGO, VIRGINIA (2013): *Justicia Restaurativa, mucho más que mediación. Criminología y Justicia*. Barcelona y Palma de Mallorca: Ed. Burgos.

DOMÍNGUEZ RENDÓN, SANDRA. *Prácticas Circenses en el Área de Educación Física*. Institución Educativa Concejo Municipal de La Estrella. s.f.

Diccionario Enciclopédico Espasa (1999). España. Impresión Mateu Cromo Artes Gráficas S.A. Página 648.

FISAS, VICENÇ (1998): *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Ediciones UNESCO.

GALTUNG, JOHAN (1998): *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz.

GARLAND, DAVID (2006): *Castigo y sociedad moderna*. Madrid: Siglo XXI Editores.

GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA. RED ALMA MATER. *Programa de Formación Integral y Convivencia “PROFIC”*. Encuentros II y III, 2010.

- GOLTTHEIL, JULIO ET AL (1996): *Mediación: una transformación en la cultura*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, GABRIEL IGNACIO (2003): *Origen, desarrollo y espíritu de los Mecanismos Alternativos de Resolución de Conflictos. Una perspectiva sociojurídica crítica*. Ponencia en: Diploma en conciliación: Ley 640 de 2001: Formación en mecanismos para la gestión de conflictos: una visión integral. Medellín, octubre de 2003.
- GORDILLO SANTANA L. (2007): *La Justicia Restaurativa y la mediación penal*, Madrid: lustel.
- GUTIÉRREZ, JUAN (2000): *El conflicto y el espíritu del tiempo* En: Letras de Deusto (Bilbao) Vol. 30, No. 87, Abr.-Jun. 2000.
- HART, ROGER (2005): *Conversación con Roger Hart. Espacios para la construcción ciudadana. La ciudadanía no se impone, se construye* En: Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse. Medellín: Magisterio.
- IMBERTI, JULIETA (Comp.) (2006): *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Argentina Paidós.
- JARÉS, XESÚS (1997): *El lugar del conflicto en la organización escolar* En: Revista Iberoamericana de Educación Número 15 Micropolítica en la Escuela Septiembre - Diciembre 1997. Ediciones de la OEI disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie15.htm>
- KAPLAN, CARINA VIVIANA (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores S.R.L.
- KOHAN, WALTER O. ET AL (Comp.) (2000): *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- KOHAN, WALTER O. (2006): *Acerca de un motivo infantil para filosofar*. Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía, N° 21, julio –agosto 2006.
- LARRAURI PIJOAN, ELENA (2004): *Tendencias actuales de la justicia restauradora* En: Revista Estudios de Derecho, Año LXIV, segunda época, junio de 2004, Volumen LXI, No. 138, pp. 57-85.
- LEDERACH, JUAN PABLO (1996): *Mediación, Gernika-Lumo: Centro de investigaciones por la paz, Gernika Gogoratuz*.
- LIBEDINSKY, MARTA (2008): *Conflictos reales y escenas de ficción. Estrategias didácticas de cine-debate en el aula*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- MÈLICH, JOAN CARLES Y BOIXADER, AGNES (Coord.) (2010): *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación* Barcelona: Grao.
- MORÍN, EDGAR (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez (Profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín-Colombia) con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard.

NUSSBAUM, MARTHA (1995): *Justicia Poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona, Buenos Aires, México D.F., Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.

_____ (2012): *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

_____ (2013): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Barcelona: Paidós.

ONETTO, FERNANDO (2004): *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Madrid: Editorial CEP.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

PINTO, LUISA (2005): *Conversación con Luisa Pinto. De la escuela a la sociedad educadora. Ciudadanía y derechos humanos* En: *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse*. Medellín: Magisterio.

PORRO, BÁRBARA (2004): *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós

POSADA, ÁLVARO ET AL (2005): *El niño sano*. Bogotá: Editorial Médica Panamericana

PRATT, JOHN (2006): *Castigo y civilización. Una lectura crítica sobre las prisiones y los regímenes carcelarios*. Barcelona: Gedisa

PUERTA LOPERA, ISABEL (2010): *Justicia escolar* En: *Memorias Seminario Educación*

y Cultura Política, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Infantil. Medellín: Litoimpresos y servicios Ltda.

PUERTA LOPERA, ISABEL Y BUILES BUILES, LUIS FERNANDO (2004): *La mediación tradicional como posibilidad de construcción de lo público en la familia*. En: *Memorias II Congreso Internacional de Derecho de Familia, Universidad de Antioquia, 2004*. Disponible en: <http://derecho.udea.edu.co/descargas/Flia2/mediacionTradicional.pdf>

_____ (2011): *Formas de tratamiento de conflictos escolares* En: *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

_____ (2011): *Proceso disciplinario y debido proceso escolar* En: *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

_____ (2011): *Manual de convivencia: algunas sugerencias para su rediseño* En: *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

PUERTA LOPERA ISABEL, BUILES BUILES, LUIS FERNANDO Y PALACIO ARTEAGA, MARTA CECILIA (2011): *Convivencia escolar* En: *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

- SALDARRIAGA VÉLEZ, JAIME (2011): *Ciudadanía de los jóvenes y democracia escolar*. En: Abriendo espacios flexibles en la escuela. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- SALINAS SALAZAR, MARTA LORENA E ISAZA MESA, LUZ STELLA: (2003) *Para educar en el valor de la justicia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- SEPÚLVEDA ALZATE, MARTHA CECILIA Y BUILES BUILES, LUIS FERNANDO (2011): *Estrategia Hablar hasta entenderse: propuesta para su implementación en las instituciones educativas*. En: Abriendo espacios flexibles en la escuela. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- SERRES, MICHEL (1989): *Historia de las Ciencias*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- STEINDL, NORA (2010): *Tutoría y prevención de situaciones de violencia: intervenciones y prácticas de ciudadanía*. Buenos Aires: Centro de publicaciones y material didáctico.
- TAMAYO HINCAPIÉ, MARÍA AYDÉ (2006): *Centros de interés libres y creativos. Reflexiones y herramientas para su implementación*. Medellín: Corporación Región.
- VALLÉS, JOSEP M. (2006): *Ciencia política. Una introducción*. Barcelona: Ariel S.A.
- VAN NESS, DANIEL Y HEETDERKS STRONG, KAREN (1997): *Justicia Restaurativa*. Cincinnati (EE.UU): Editorial Anderson.
- VARGAS NÚÑEZ, PEDRO MIGUEL. *Justicia Restaurativa, clave para una paz sostenible*. Periódico El Tiempo: lunes 19 de mayo de 2014.
- WRAI, DILAN (2005): *Conversación con Dilan Wrai. Leer la historia y construir ciudadanía*. En: Comprensiones sobre la ciudadanía. Medellín: Magisterio.
- ZEHR, HOWARD (2007): *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. California: Good Books.