



**Transformación Pacífica de Conflictos y Convivencia Escolar en Colombia. Revisión
normativa bajo el Enfoque de Educación para la Paz y Derechos Humanos**

Simón Arturo Álvarez Bravo

Monografía presentada para optar al título de Abogado

Universidad de Antioquia
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
Derecho
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita

(Álvarez Bravo 2022)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Álvarez Bravo, S. (2022) *Transformación pacífica de conflictos y convivencia escolar en Colombia. Revisión normativa bajo el enfoque de educación para la paz y los derechos humanos.*[Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. El autor asume la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Resumen	5
Introducción	6
Educación Para la Paz, ¿Desde Dónde?	9
Cuatro Hitos de la Educación para la Paz.	9
Tres Perspectivas de la Educación Para la Paz	10
La Educación Para la Paz y los Derechos Humanos	11
Algunas Definiciones de la Educación Para la Paz	12
Convivencia Escolar.....	13
El Conflicto y sus Formas: Una Aproximación Teórica Para su Transformación	15
Conflicto, Intervención, Transformación: Galtung	16
Conflicto: Personas, Proceso y Problema: Lederach	17
Conflicto: Negociación y Mediación	21
Modelo de Mediación Transformativo y Narrativo	23
Educación Para la Paz, Convivencia Escolar y M.A.R.C., en la Legislación Colombiana	25
La Educación Para la Paz en el Bloque de Constitucionalidad Colombiano	25
La Constitucionalización de la Paz en Colombia.....	30
Educación para la Paz, Convivencia Escolar y M.A.R.C. en la Ley Colombiana	33
Ley 115 de 1994: Paz y Mecanismos Alternativos de Solución a Problemas	33
Decreto 1860 de 1994. Los reglamentos de convivencia.	35
Ley 497 de 1999. La Jurisdicción de Paz como Mecanismo Alternativo de Solución de Conflicto.	36
Ley 1013 y 1029 del 2006. Competencias Ciudadanas y M.A.R.C., En la Escuela.....	37
Ley 1098 de 2006. Educación, Participación, Formación Para el Ejercicio de la Ciudadanía y la Convivencia Escolar	38
Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar	40

Decreto 1965 de 2013. Conflicto y Justicia Restaurativa	45
Ley 1732 de 2014. Cátedra de Paz	49
Decreto 1038 de 2015. M.A.R.C., Educación para la Paz y los Derechos Humanos.	50
Ley 1874 de 2017. La Enseñanza de la Historia como Educación para la Paz.....	51
Educación para la Paz desde Políticas Internacionales, Nacionales y Guías Pedagógicas	53
Políticas Internacionales	53
Políticas Educativas Nacionales	54
Guías y Lineamientos Ministeriales de Educación: M.A.R.C., y Competencias Ciudadanas	56
Los Jueces de Paz como M.A.R.C. El Caso del Departamento de Antioquia	60
Reflexiones finales	62

Resumen

El siguiente trabajo se trazó como objetivo general identificar las normas jurídicas que positivizaron la educación para la paz, la convivencia escolar y los mecanismos alternativos de resolución de conflictos en Colombia. Se trazó una metodología de revisión documental tanto para explicar los conceptos “convivencia escolar”, “resolución pacífica de conflictos” “educación para la paz y derechos humanos” como para evidenciar las normas jurídicas, desde el Bloque de Constitucionalidad, la Constitución, las Leyes, los Decretos y un ejemplo tomando como muestra una Ordenanza de la Asamblea Departamental de Antioquia y la Resolución que la ejecuta de la Secretaría de Educación del mismo ente territorial que han regulado la materia. Finalmente, se presentan unas reflexiones a modo de conclusión, que muestran como la Ley 1620 de 2013 y 1732 de 2014, y sus decretos reglamentarios, son un amasijo de normas existentes, compiladas, con aportes limitados, que las tornan redundantes y posiblemente ineficaces, al tiempo que las mantienen en el limbo, ad portas de ser letra muerta sino se asume una postura responsable, democrática, crítica para su implementación.

Palabras clave: convivencia escolar, transformación pacífica de conflictos, educación para la paz, derechos humanos, función educativa del derecho

Introducción

El análisis funcional del derecho puede ser una base fundamental para comprender el enfoque de la educación para la paz y derechos humanos, dado que esta perspectiva permite comprender el papel que juega el ordenamiento jurídico en la regulación de las relaciones entre los seres humanos y la organización de la sociedad; además, permite cuestionar las funcionalidades que tiene este discurso, toda vez que se ha entendido como aquél que incide en el comportamiento de los seres humanos. Ramón Soriano (1997) plantea que cuestionarse por la funcionalidad del derecho “es observarlo en movimiento dentro de las relaciones de los sujetos que se valen de él y ver qué fines persigue o qué sentido tuvo su promulgación en la mente del legislador” (p. 381) y reflexionar a partir de este autor, es sentar una base metodológica que sugiere que el texto que a continuación se presenta, se inscribe en los campos del saber socio-jurídico.

Dentro de la sociología jurídica, destaca el análisis funcional de Vincenzo Ferrari (1989) quien le atribuye tres funciones fundamentales al derecho: la orientación social de la conducta, el tratamiento de conflictos declarados y la legitimación del poder; y conceptos subordinados dentro del cual se destaca la función educativa del derecho. Esta función subordinada, sobre la cual no se pretende problematizar, ha sido definida por Ferrari (1989) como “aquellos contenidos concretos del derecho que se refieren directamente a la educación de los neociudadanos”(p. 180). Precisamente nos hallamos frente una función subordinada del derecho por dos razones: la primera, porque se establece la paz como un valor, un principio y un fin de los Estados sobre el cual hay que educar a los ciudadanos y para esto existen un conjunto de normas que se encaminan a este fin; la segunda, porque el derecho establece reglas, pautas o directrices, es decir, plantea herramientas jurídicas para sensibilizar, formar sujetos autónomos que, conociendo las normas jurídicas, cumplan y garanticen la eficacia del mismo (en teoría).

Precisamente bajo el enfoque funcionalista, no solo de resolver conflictos sino de cumplir una función educativa, se presenta a continuación un trabajo que trata de dar cuenta que las normas jurídicas relacionadas con la educación para la paz, los mecanismos alternativos de solución de conflictos y la convivencia escolar, se encaminan al fortalecimiento de la enseñanza de actitudes y aptitudes básicas que deben desempeñar sujetos en un escenario de enseñanza y aprendizaje, para garantizar la organización de la sociedad y regular de manera autónoma, mediante mecanismos autocompositivos, los conflictos y sentar las bases para una sociedad que camine hacia la paz.

Por su parte, la estructura del siguiente informe monográfico, se divide en tres grandes apartados: el primero de ellos, una aproximación conceptual, que dista mucho de una exhaustiva búsqueda de significados o la exposición teórica de las categorías que se abordan, pero que ayudarán al lector a seguir una línea argumentativa para lograr identificar los discursos que antecedieron las normas que se presentan. De esta manera se aborda la noción de educación para la paz, contrario sensu a lo planteado por Jares (2004) de reducir el concepto a expresiones jurídicas de lo que se ha entendido por educación para la paz. Es el punto de partida que paulatinamente se abandona para complejizar la noción, presentar su origen y cómo se ha ido desarrollando.

Luego se presenta el concepto de convivencia escolar, las formas desde las cuales se ha abordado, cómo se ha entendido, desde cuando aproximadamente; le sigue una exposición acerca del conflicto, sus formas, las maneras de intervenirlo. Galtung, Lederach, Demicheli, Moore ayudarán a aproximarnos al concepto hasta sus formas de tratamiento. Se presentará la negociación y la mediación por su pertinencia al campo educativo y por la correspondencia con las normas jurídicas que luego pasaran a tomar un papel fundamental en este informe.

La segunda parte, desarrolla el objetivo principal de este trabajo: la identificación de las normas jurídicas que han positivizado la educación para la paz. Para lograr este objetivo, se toma una categoría de análisis propio del positivismo jurídico, una mirada Kelseniana de la existencia y la validez de las normas: la jerarquía normativa, desde la norma superior hasta la de menor rango (si acaso pudiera llamarse así), desde los tratados, pactos y convenciones internacionales, hasta una resolución de una entidad territorial como Antioquia, todas estas con un mismo sentido, la transversalización de la educación para la paz, en la Constitución, la Ley, los Decretos, las Ordenanzas y las Resoluciones que a continuación se presentan.

El grueso de la discusión vendrá con la presentación de las leyes y los decretos, que no son pocos, y mostrarán cómo se ha positivizado paulatinamente la convivencia escolar y los mecanismos alternativos de resolución de conflictos, desde 1994 hasta el año 2017, pretendiendo un fin: consolidar una sociedad integrada por ciudadanos autónomos que desde la escuela, adquieren destrezas y competencias para la participación y la responsabilidad democráticas, con un serio fundamento en el respeto por las diferencias, los derechos humanos, el medio ambiente, la convivencia consigo mismo y con los otros. La cúspide de este rastreo normativo se avizora con la Ley 1620 de 2013 y la Ley 1732 de 2014 y sus respectivos Decretos Reglamentarios, con sus fortalezas y sus críticas, con sus simplezas y complejidades; por último, dentro de esta segunda

parte, se presenta una experiencia que apunta al desarrollo de un mecanismo alternativo de resolución de conflictos en Antioquia: los jueces escolares de paz.

La tercera parte, y última, es una fuerte crítica fundamentada en el realismo jurídico, una crítica que permite cuestionarse cada una de las leyes expuestas y pasa de la validez/existencia positivista a la existencia/validez/eficacia del realismo de Ross (1969). Una pregunta implícita orienta la reflexión final: ¿es un problema de regulación o un problema de eficacia? Finalmente en la última parte se conjuga, se encuentra la funcionalidad del derecho con la que empieza esta introducción, ¿qué falta para que exista realmente una educación para la paz mediado por los mecanismos alternativos de resolución de conflictos que garanticen la convivencia escolar? ¿Más apropiación? ¿Más regulación?

Educación Para la Paz, ¿Desde Dónde?

A nivel mundial – al menos en Europa, Estados Unidos y América Latina -desde mediados del siglo XX, la educación para la paz ha sido considerada como una necesidad y una meta en común que paulatinamente ha sido integrada a los ordenamientos jurídicos de diferentes países mediante la positivización de políticas educacionales. Sin embargo, como señala Jares (1995) “la Educación para la Paz (E.P.) no se reduce ni a sus formulaciones jurídicas y/o proclamaciones oficiales más o menos recientes, ni a los tiempos que estamos viviendo” (p. 19); sin embargo, claramente este trabajo solo aborda una de las características de la educación para la paz, pero permite de entrada dejar claridad que el objeto de estudio no es profundizar sobre su concepto, sino identificar las normas jurídicas que han incorporado este enfoque.

Lo anterior no implica que se descuide las construcciones teóricas y conceptuales, que por cierto no son pocas, sino que por asuntos de claridad, procedimiento y para evitar caer en imprecisiones, se hace una revisión poco exhaustiva del concepto. De entrada se puede decir que la UNESCO (2000) se ha referido a la educación para la paz como un proceso que implica la promoción de conocimientos, habilidades, actitudes que son necesarias para incidir en el comportamiento de los sujetos (niños, niñas, adolescentes e incluso adultos) en un escenario de enseñanza y aprendizaje que no se limita a la escuela, para prevenir conflictos y resolverlos pacíficamente en escalas diferenciales (intrapersonal, interpersonal, intergrupala, nacional e internacional).

Cuatro Hitos de la Educación para la Paz.

La educación para la paz, como enfoque o concepto, según la investigación de Jares (2004) se puede comprender a partir de cuatro hitos. Un primer hito, en la formulación de educación para la paz, tiene su origen durante la primera posguerra mundial con el movimiento pedagógico denominado escuela nueva, es decir, como una corriente pedagógica; el segundo hito de la educación para la paz, está ligado a la creación de las Naciones Unidas y de la Unesco que tiene su origen institucional en la segunda posguerra mundial. Dentro del segundo hito, cabe señalar una de las características fundamentales del surgimiento de esta institución internacional, bajo el presupuesto didáctico de incentivar a los centros escolares a vivir los principios de la democracia, la libertad y la igualdad; pero también, lo que se considera más pertinente, la educación en derechos humanos. El tercer hito nace bajo la investigación para la paz como disciplina durante la segunda

mitad del siglo XX, y se podría decir, que dinamiza la producción académica, por tanto, las definiciones del concepto se complejizan por las temáticas que abarca, como también, la incorporación de diferentes perspectivas de análisis. Finalmente el cuarto hito, el legado de la no violencia dentro del cual se señalan tres características: la primera, el énfasis en la autonomía personal; la segunda, aprender a ser autosuficiente; y la tercera, la importancia central de la teoría del conflicto y del aprendizaje de las estrategias de tratamiento del conflicto no violentas.

Tres Perspectivas de la Educación Para la Paz

Ante la proliferación de investigaciones sobre la educación para la paz, se destaca lo que García y Urgarte (2002) llaman tres perspectivas básicas para entender la educación para la paz, resaltando que su propuesta se basa en señalar que el camino para la paz se construye desde los diferentes estamentos que componen la sociedad, enfatizando que esta, no es el producto de acuerdos, sino que su esencia, se basa en la educación de mecanismos y herramientas que conduzcan a ella. Frente esto, las perspectivas que señalan son: la paz positiva que:

Entendemos como la ausencia de violencia. Para Galtung, la violencia es el estado en que los seres humanos no pueden desarrollar plenamente sus potencialidades afectivas, somáticas y mentales. Desde esta perspectiva, la paz cobra un concepto más dinámico y permanente. Es la presencia de condiciones de vida más justas, de cooperación, respeto y confianza mutua. Significa la liberación del individuo de lo que le impide su realización debido a la violencia en sus diversas manifestaciones (guerra, hambre, marginación, racismo, machismo). La paz positiva pone énfasis en valores y formas de relación humana: apreciar las diferencias culturales, la tolerancia y el respeto por el otro, la igualdad entre las personas y la defensa de los derechos humanos.” (p. 8).

La segunda perspectiva es la no violencia como actitud básica de la educación para la paz, que se manifiesta como la respuesta no violenta frente a diversas situaciones de injusticia, discriminación, abuso del poder, dolor y muerte, en contraste con la defensa de la vida, la verdad y la justicia. Es una actitud básica, que lejos de ser pasiva y sumisa, da respuestas valientes y diferentes porque no fueron violentas. Precisamente, la educación para la paz bajo esta perspectiva:

(...) promueve estas actitudes básicas y nos propone a maestros y alumnos a dar respuestas activas, acciones en la defensa de la vida y los derechos humanos, y espacios de realización integral como personas. Nos invita a mantener una actitud crítica y de cambio frente a las

injusticias de nuestra sociedad. Una forma concreta a través de la cual practicamos o enseñamos no violencia es cuando exploramos respuestas no violentas a los conflictos, enseñando a nuestros estudiantes que la espiral de la violencia se puede romper. (García y Ugarte, 2002, p. 8)

Finalmente, la tercera perspectiva de la educación para la paz, está determinada por el manejo creativo del conflicto sobre la cual nos plantea que:

La violencia es una reacción destructiva al conflicto que, en sus diversas manifestaciones, impide generar relaciones que valoren el respeto, la igualdad, la tolerancia y, por ende, la justicia. La Educación para la Paz presenta una nueva visión del conflicto, una visión positiva al considerarlo como un proceso natural y común, inherente a las relaciones humanas, y que nos brinda la oportunidad de crecimiento personal cuando asumimos el reto de crear e imaginar otras alternativas y soluciones a las situaciones de conflicto que nos toque vivir. (García y Ugarte, 2002, p. 9)

La Educación Para la Paz y los Derechos Humanos

Como se ha visto hasta el momento, educación para la paz y derechos humanos son dos conceptos inescindibles a partir de la segunda posguerra mundial. De hecho, para Rodríguez (2017) la educación para la paz y los derechos humanos alcanza un estatus de disciplina del pensamiento social, que se originó en Europa en el siglo XX y tomó importancia en una proyección del campo social y pedagógico para crear nuevas condiciones “de gobernabilidad, convivencia, solución de conflictos y género en el mundo tras las guerras mundiales y los más altos niveles de injusticia social que afectaban a una parte importante de seres humanos en el planeta” (p. 14). Por su parte Rodney (2010) define la educación para la paz y los derechos humanos como:

un proceso educativo que puede dirigirse por la escuela de formación y desarrollo continuo permanente, de carácter preventivo, dinámico, interactivo, equitativo y crítico a distintos niveles de las relaciones humanas sin distinción alguna, para que cada sujeto pueda darles respuesta adecuada a todas las formas de violencia, vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza; transformar su realidad y su medio social” (p. 57)

Y finalmente, lo planteado por Cabezudo (2013):

El concepto moderno de educación para la paz incluye hoy lo que para nosotros es también educación en derechos humanos. La noción de paz se amplía y adquiere un sentido concreto

y cotidiano vinculado a la vida diaria y a las prácticas sociales. Educación en derechos humanos no se refiere únicamente a aspectos tradicionales relacionados con las violaciones a los derechos individuales – represión física, persecuciones detención arbitraria, tortura, secuestros – sino que se compromete con el análisis y monitoreo del cumplimiento de estos derechos así como del respeto de los derechos sociales, culturales y políticos por parte de los gobiernos nacionales. (p. 45).

Algunas Definiciones de la Educación Para la Paz

Por su parte, en una rápida revisión de la literatura, se ha dicho que la educación para la paz, se compone de elementos relacionados con la comprensión internacional, los derechos humanos, el mundo multicultural, el desarrollo, el conflicto (Vidanes, 2007); o que la educación para la paz y los derechos humanos se relaciona con una construcción de memoria, la verdad y la justicia (Cabezudo, 2013); también, ha sido entendida como el cultivo de valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones (Esquivel y García, 2018); o la educación para la paz relacionada con el respeto al medio ambiente (Benavides, 2006); y la lista podría seguir extendiéndose pero no es el objetivo para el desarrollo de este trabajo.

Para Solomón (2002), la educación para la paz se ha definido partiendo de las particularidades de los contextos y de los sujetos. Ha sido entendida como cambio de mentalidad, también ha sido entendida como un conjunto de habilidades que le permitan al individuo adquirir una disposición no violenta y de resolución de conflictos; y también, un asunto relacionado con los derechos humanos, ambientalismo, desarme y cultura de paz.

Y si se quiere profundizar sobre las perspectivas que se han elaborado al respecto, se debe revisar a profundidad la bibliografía que presenta Gómez (2019) y su estudio sobre las contribuciones para un estado del arte de la educación para la paz. Sin embargo, dado que debemos ceñirnos a una definición concreta del enfoque, seguiremos lo planteado en el Decreto Reglamentario 1038 de 2015 que define la educación para la paz como “la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario” (Decreto 1038, 2015, Art. 2, literal b.)

Convivencia Escolar

La convivencia escolar paulatinamente ha ido ganando campo como práctica, principio y fin de la escuela. A la preguntarse, ¿desde cuando han estado sobre la mesa las discusiones en torno a la convivencia escolar? Fierro y Carbajal (2019) responderán “En la década de los 90 el tema de “convivencia escolar” emergió como una perspectiva prometedora para abordar una problemática relativa a la vida compartida en las escuelas.” (p. 2) Esta afirmación permite entender el concepto desde dos perspectivas; primero como un concepto reciente y segundo, como un concepto que se ha ido desarrollando ampliamente por el impacto que genera y la necesidad del mismo. Por esta razón, se podría afirmar que la producción bibliográfica es relativamente reciente.

Una aproximación conceptual a la convivencia escolar, no es una tarea pacífica, pero tampoco imposible. Sin embargo, se pueden distinguir seis enfoques que la relacionan con el clima escolar, la violencia, la educación socio-emocional, la educación para la ciudadanía y la democracia, la educación para la paz, la educación para los Derechos humanos y como desarrollo moral y formación en valores (Fierro y Carbajal, 2019). Lo anterior nos permite pensar que la convivencia escolar transversaliza la educación bajo el enfoque de los derechos humanos y la democracia, pero también como una apuesta ética de cara a la construcción de una sociedad equitativa, incluyente, plural y respetuosa del otro.

Dentro del enfoque denominado estudio del clima escolar, se encuentra el trabajo de Mena y Valdés (2008) quienes apelan a las sensaciones que genera la escuela de manera general en todas sus dimensiones, y de manera específica en el aula de clase; que incluye también el contexto en el que comparten estudiantes y profesores, el sentido de pertenencia y apropiación de los espacios que se refleja también, en las relaciones entre pares y dispares.

López, Carvajal y Soto (2013) plantean que la convivencia escolar no solo se enmarca en los currículos escolares (oculto y explícito) sino que se debe complementar con un enfoque dirigido a las relaciones interpersonales que se tejen en la escuela, lo que trae consigo estas relaciones como los aspectos emocionales y las dinámicas escolares.

Para Herrera, Rico y Cortés (2014) la escuela, como espacio de socialización, trae consigo un conjunto de implicaciones como las interacciones, las acciones y el contexto de la comunidad educativa; esta perspectiva incluye no solo la forma en la que está organizada la institución por medio de sus disposiciones (currículo explícito y oculto) con todo aquello que lo pueda integrar (metas, valores, prácticas, etc), sino también la relación y vinculación de los demás actores como

la familia, los factores ambientales y el contexto histórico, político, económico y cultural en el que los estudiantes y actores escolares se encuentran.

Sandoval (2014), entiende la convivencia como potencialidad, una característica de los sujetos para socializar y convivir con otros; un conjunto de relaciones potenciales que se enmarcan en unos principios y valores básicos, de hecho, concluye el autor que la potencialidad y la reciprocidad del estar y ser con el otro, genera la convivencia escolar y contribuye al desarrollo (ético, intelectual y socio-afectivo) de los niños, niñas y adolescentes.

En Arancibia (2014), convivir significa encontrarse y conversar, compartir vivencias y construir espacios armoniosos, participar y cooperar partiendo de la diversidad y el pluralismo, desde ahí la educación en derechos humanos hace significativos aportes al proceso educativo y a la convivencia en los centros escolares.

Finalmente, Piña y Zuleta (2020) resaltan la convivencia en el marco de una educación en derechos humanos, lo que implica la capacidad de atender y resolver pacíficamente las diferencias, para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la capacidad de poder asociarse y encaminar acciones de participación social y política de manera colectiva, asumiendo que esto conlleva a una primacía de los derechos humanos y la normatividad, nacional e internacional enmarcada en la convivencia.

El Conflicto y sus Formas: Una Aproximación Teórica Para su Transformación

Hablar de las formas de tratamiento de conflicto implica hablar de teorizaciones del conflicto, por tanto, una de las categorías indispensables para la comprensión de esta estrategia transformativa debe partir de la definición del concepto. Pero corre la misma suerte de las categorías expuestas anteriormente, puesto que no resulta sencillo definir.

Precisamente la afirmación de Redorta (2011) aporta a esta discusión dado que “Si nos referimos al conflicto en términos amplios, puede ser relativamente fácil alcanzar un acuerdo en el concepto. Sin embargo, al intentar precisar, inmediatamente nos damos cuenta de que estamos ante un constructo complejo.” (p. 15). Y poco no trató de hacer este autor al presentar el conflicto como un concepto abordado por diferentes autores en diferentes disciplinas, especialmente para hablar de su origen. Con Piaget, con la lucha por el ser – conflicto en la toma de decisiones experienciales-, atravesando la teoría naturalista de Darwin, con la lucha por existir – conflicto entre el sujeto y el medio-; desde la sociología con Marx, con la lucha por la igualdad – conflicto entre clases sociales-, hasta el psicoanálisis de Freud con la lucha por el deber – conflicto entre el deseo y la prohibición-; terminando con la perspectiva etológica con la naturalización de la agresión, equiparable en animales y humanos, que, de manera general, dan cuenta de los diferentes enfoques que toman frente al conflicto. Concluye Redorta (2007) que:

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos extraer la idea de que el conflicto existe en la vida y en todas partes porque sirve para algo. No todos los conflictos tienen que ser forzosamente malos y puede haber aspectos de los conflictos que tengan alguna utilidad social. Las relaciones de poder que forman el núcleo de toda interacción social se sitúan en el centro de este debate. (p. 17)

Por su parte, con relación a la gestión del conflicto, se puede resaltar, en primer lugar, la perspectiva que propone el autor con relación a la intervención o el apoyo de un tercero en situaciones conflictuales, tercero que es entendido “ desde el punto de vista de quien es llamado, sin hallarse involucrado en el mismo, para manejar ese conflicto. O, también, en la perspectiva de cómo manejar más eficientemente los conflictos en los que nos hallamos implicados” (Redorta, 2011, p. 23). En segundo lugar, la perspectiva intervencionista en la gestión del conflicto, será presentada con base en Christopher Moore, quien propone la mediación y la negociación como mecanismos transformadores del conflicto, en particular, a la gestión intervencionista del conflicto

desde un tercero, y seguidamente, se continuará con la exposición de dos de los principales estilos de mediación que propone Guido Demicheli.

Conflicto, Intervención, Transformación: Galtung

Johan Galtung (2003) plantea el conflicto en términos de diada: construcción y destrucción. Sin embargo, antes de plantear las posibilidades del conflicto, señala su formación elemental. El conflicto puede ser entre personas o actores que persiguen un fin que es escaso. Esta situación, la denomina disputa. Pero el conflicto también puede ser de una persona o actor que persigue dos fines incompatibles entre sí. Este asunto lo denomina dilema.

Ahora bien, luego de presentar esta formación elemental del conflicto, prosigue con la diada constructor y destructor. Tanto el dilema como la disputa pueden destruir, herir, dañar o autodestruir. Y es exclusiva la destrucción a la disputa y la autodestrucción del dilema, pues puede haber destrucción en el dilema cuando los sentimientos negativos se encaminan a dañar al otro y autodestrucción en la disputa cuando se niega la propia búsqueda de ese objeto que escasea. Por su parte, el conflicto, tanto en el dilema como en la disputa puede ser también creación y oportunidad, cuando se busca transformar estos por solución, resolución o disolución, social o individualmente y, acota “Una tesis básica que subyace en el enfoque del conflicto que se toma en este trabajo es la de que no existe alternativa viable a la transformación creativa del conflicto. Partiendo de ahí, la cuestión es cómo lograrla.” (Galtung, 2003, p.108), es decir, la única alternativa viable para la transformación del conflicto, es la creativa.

Pero la transformación no ocurre intempestivamente, solo ocurre cuando hay un deseo real de hacerla posible, de ahí que los actores, bien de los dilemas o las disputas, sientan la necesidad, una fuerza motriz que los impulse a buscarla, pero el camino hacia la transformación tampoco depende exclusivamente de los actores, sostiene Galtung (2003) que posiblemente esta motivación se encuentre mediante la intervención de un tercero en ese conflicto o cuando los actores o el actor, se encuentra preparados para hacerlo de manera autónoma.

Llama la atención la propuesta acerca de la intervención en conflictos de la cual, Galtung plantea algunas maneras de intervenirlos con miras a su transformación. Dentro de sus postulados, solo nos interesa mencionar dos: la transformación de conflicto autónoma y la transformación del conflicto dialogada. La primera, porque se da en una relación horizontal, y la palabra clave es diálogo en dos sentidos: uno interno y otro externo. El diálogo interno prepara a los actores en

disputa, aclara actitudes, suposiciones previas y personales, aclara los motivos propios, la filosofía del conflicto, el porqué de la situación que lo ha llevado hasta ese punto, es un proceso de reflexión que se da a partir de la meditación, el encuentro consigo mismo: es el espacio de la individuación, del sujeto desde sus aspectos más subjetivos, más internos, más dolorosos; el diálogo externo, se da en el espacio social, se da sobre la base de la comunicación con el otro actor en disputa, se busca la transformación del conflicto más allá de la intención de ganar o perder.

La segunda, la transformación del conflicto dialogada, vincula propiamente un tercero que entra al escenario del conflicto como un facilitador. Pero este facilitador tiene unas características muy precisas y facultades como interventor en el asunto: la idoneidad, que radica en la capacidad para asumir su rol como tercero; la facultad de poder conocer las causas y poder obtener datos para el diagnóstico, pronóstico y terapia; su capacidad de escucha y empatía; preparación mental que no le permita caer en un excesivo análisis de la situación que evite pasar del presente (descripción) al futuro (terapia) o estar en el pasado buscando datos para completar su diagnóstico. Precisamente una de las características del facilitador del conflicto radica también en saberse mover del pasado al futuro (Diagnostico - Terapia) y moverse del análisis a la práctica. De este análisis, en el marco de la intervención del conflicto, con relación a las capacidades del facilitador, concluye el autor: “En resumen: conocimientos (especialmente sobre no violencia), imaginación (creatividad), compasión (empatía) y perseverancia.” (Galtung, 2003, p. 156).

Conflicto: Personas, Proceso y Problema: Lederach

El autor que se presenta, parte de un análisis etnográfico acerca de la concepción del conflicto y las formas en las que se aborda. Alude a una conceptualización popular de conflicto a partir del término enredo. Aduce que es una manera que se acerca lo que se entiende por conflicto: una situación confusa. Además, relaciona esto con una red de pesca por su entramado, toda vez que se compone de hilos, nudos y enredos; cuando existe un enredo es menester volver a los nudos, atar y desatar los hilos para que este implemento sea nuevamente funcional; concluye Lederach (1996) “Me parece que la visión popular ha identificado varias facetas que forman la estructura del conflicto, las cuales nos ayudan a realizar un análisis adecuado: las personas, el proceso, y el problema.” (p. 23).

Pero Lederach también propone una definición más técnica del concepto. Así, las características del conflicto para este autor son su dinamismo, su expresividad y que está inmerso

en una situación dialéctica por naturaleza. Expone que el conflicto nace bajo el panorama de las intenciones y percepciones humanas y, las interacciones, hacen que se transforme, se modifique continuamente, ahí radica la riqueza de su dinamismo; además del efecto que tiene sobre el entorno social en el cual se desarrolla. (Lederach, 1998).

En esta dirección, Lederach aporta con su triada personas, proceso y problema a la comprensión y resolución de conflictos. Para abordar el concepto de persona, hay que comprender su magnitud y la dinámica de encerrarse en sí mismo. La magnitud tendrá que ver con la expansión del conflicto que trae como consecuencia la vinculación de nuevos sujetos que complicarán la situación o aportarán a la solución; la dinámica de encerrarse en sí mismo, básicamente puede ser resumida en la actitud que tienen las personas frente al conflicto, es el aspecto más subjetivo y humano, es el riesgo de caer en la dicotomía del perder o ganar, ver el otro como una competencia que debe desaparecer, defenderse de ella; justamente ahí radica la problemática de la dinámica: no distinguir entre la persona y el problema puesto que este se entiende como una batalla que se debe ganar y no una situación que demanda una solución. Para Lederach (1996):

En resumen, un conflicto no se regula constructivamente si las personas conciben la situación como un apuro, en el que hay que defenderse del otro. Si se le concibe así, no hay más que dos posibles resultados: perder o ganar. Y así, la confrontación se ve desde una perspectiva personal, y no como problemas concretos que hay que resolver, por lo que suelen mezclarse los sentimientos y emociones con los hechos (señal de que está de por medio el amor propio), y casi siempre se toma una sola postura en cuanto a la posible solución. (p. 25)

Para autores como Fernando Builes y otros (2011), este aspecto que plantea Lederach, incluye también el mapa de relaciones que se manejan en el conflicto; pero también, respecto a las personas (partes o actores) las necesidades y los intereses, las emociones y sentimientos que les despierta o suscita el conflicto, del mismo modo que las alianzas que se gestan. Y para Isabel Puerta y otros (2011) la categoría personas en Lederach, parte de entender que estos actores o partes involucrados en el conflicto, tienen intereses que pugnan entre sí o los mismos intereses frente a un bien que es escaso o no está disponible. Los autores concluyen que :

Al analizar este elemento del conflicto deben tenerse en cuenta aspectos tales como su configuración, quiénes son las partes, cómo perciben el conflicto, cuál es su historia personal, cuáles sus valores, necesidades, intereses, el rol que cumplen en el conflicto, la

forma en que se influyen mutuamente y la relación que establecen entre ellas. Un asunto de trascendencia que debe ser tenido en cuenta en el análisis, es el poder que ostentan las partes en el conflicto, que no siempre es visible pero siempre está circulando y que está dado por el cargo que se ostenta, por el nivel económico, por el grado de acceso a la información, por el nivel educativo, por el grado de influencias que se maneje, etc. (Puerta Lopera y otros, 2011, p. 207)

El segundo elemento de la triada es proceso. Para Lederach (1996) el proceso es entendido como la forma en la cual se desarrolla un conflicto. Ahora bien, partiendo de que son las personas las que hacen parte del conflicto, destacan las relaciones de poder que se dan dentro de este proceso. Las relaciones de poder pueden ser verticales u horizontales y los resultados del proceso puede estar determinado por una solución impuesta o construida, por tanto, es necesario una concientización de estas relaciones y cuánto influyen sobre las personas y ahí aparece la función del intermediario, pues es el llamado a ayudarles a reflexionar sobre este desequilibrio y buscar influir de manera positiva sobre el desarrollo de ese conflicto. Por su parte, dentro del proceso se apuntala su transformación. Lederach propone cinco pasos que oscilan entre un proceso constructivo y destructivo. Fundamental en este asunto, resaltar que se trata de las percepciones que tienen las personas dentro del proceso.

Para Puerta Lopera y otros (2011), esta categoría sitúa al conflicto en el marco de una dinámica o movimiento continuo y, lo propio de un movimiento de esta índole, es que puede irse complejizando en la medida que se vinculen más actores, dado que, entre más actores, las características de estos (sus intereses) aumentan:

los argumentos extremos cobran mayor fuerza, el lenguaje se degrada y empieza a generalizar y a deshumanizar al otro, la mirada se ancla en el pasado, se producen alianzas, se polarizan las posiciones, se tiende cada vez más a mantener una actitud competitiva que busca sacar airoso los propios intereses, a cualquier costo, con una clara incidencia en las formas de relacionamiento y en el desconocimiento del otro, de sus necesidades e intereses. (Puerta Lopera y otros, p. 208).

Para Lederach (1996) las percepciones de la persona, del otro, permite transitar de una mirada del problema, a la forma que lo concibe y entiende la otra persona. En este tránsito se pueden centrar en el problema, este se entiende como un asunto de dos y la responsabilidad para su solución, se comparte: es lo que denomina el autor como desacuerdo responsable.

Sin embargo, cuando el proceso se torna hacia la persona, el otro, se centra en un antagonismo personal, buscando la culpabilidad de las partes, la responsabilidad frente al problema y no al problema como tal que los separa. También hay situaciones en las que el conflicto se expande, se añaden más elementos que lo profundizan, se vinculan más actores, el desarrollo de este se centra en una situación confusa. Además, pueden existir situaciones en las cuales la comunicación es indirecta, parcializada e incorrecta, se expande la situación llevando comentarios a otras personas que se encuentran por fuera del conflicto, se etiquetan las partes y la comunicación se deteriora. De igual forma, la respuesta al proceso o desarrollo del conflicto se siguen centrando en el otro cuando se responde más a la reacción del otro y no al problema de fondo, por tanto, responder de manera hostil abiertamente destruye las relaciones que se hayan tejido. El conflicto se transforma socialmente, entre más violencia es más destructivo, entre menos contacto directo, entiéndase, entre menos ataques personales y más al problema, es más constructivo, del mismo modo, entre menos confianza y menos comunicación clara, el problema escala, se distancia de una transformación social (Lederach, 1996).

Pese a la existencia de falta de confianza, menos comunicación, más violencia y menos contacto directo, se pueda llegar a una transformación productiva y constructiva del conflicto, encaminándolo a una dirección positiva. La propuesta de Lederach (1996), que interesa a este escrito, radica en mantener el diálogo como disciplina, esto implica ver el conflicto como algo por resolver, entender el otro como un ser que merece respeto, atención, un ser sintiente del cual debemos aceptar sus posturas, sus formas de expresión; y aporta sustancialmente a centrarse en el problema y no en el otro. Seguidamente plantea que se debe delinear y especificar el problema a resolver enfocarse en los problemas que se atienden y lo que motiva a las personas a mantener una situación de conflicto. Propone hablar directamente y aclarar la comunicación, esto implica ser receptivo, entender lo que se están diciendo, hablar directamente con las personas implicadas en el conflicto y evitar su expansión hablando de la situación y las partes con los demás. Finalmente, abrir un espacio para el diálogo, busca generar la confianza suficiente, con la intervención de un tercero, para que se canalicen las acciones comunicativas cuando se radicaliza, se pone hostil o violento, volver a generar los canales de diálogo que se ven amenazados. (Lederach, 1996)

Finalmente, la tercer categoría de la triada es: el problema. Lederach (1996) le asigna al problema, el conflicto como tal. Son las diferencias fundamentales que aíslan una persona de otra, tiene unos componentes característicos, generalizados, que se sustentan en una mala comunicación,

estereotipos, desinformación o la percepción equivocada de un proceso; el problema es una incompatibilidad, una confrontación de intereses o necesidades o simplemente una diferencia de opinión.

Para Puerta Lopera y otros (2011) el problema en Lederach, si el conflicto es una disputa de intereses o una disputa frente a un objeto particular, es el elemento que da cuenta de las diferencias que se presentan, que existen, entre las partes o los actores, y es allí donde se puede identificar la situación que choque o enfrentamiento, pero en esta situación, confluyen diferentes aspectos o asuntos como los intereses o necesidades, el reparto de los bienes o los objetos e inciden un cúmulo de factores tales como “las diferencias de valores, los aspectos jurídicos, los criterios para la toma de decisiones y los aspectos metodológicos a tener en cuenta, son claramente diferenciables y hacen parte del análisis que se precisa para mejorar la comprensión del conflicto y su alcances.” (Puerta Lopera y otros, 2011, p. 207)

Conflicto: Negociación y Mediación

En este punto, negar el conflicto implica desconocer los análisis teóricos que se han presentado hasta el momento. Se ha llamado disputa, dilema, problema, desencuentro, y la lista podría seguir aumentando. De manera general el conflicto es una forma de conducta en la cual existen intereses contrapuestos entre personas o grupo de personas; es una situación en la cual hay una disputa por un objeto o recursos que son limitados; la actitud de las personas, con sus configuraciones internas, sus sensaciones, intereses, percepciones o sentimientos o las demandas externas con un sistema de valores socialmente establecidos, los sitúa en un lugar de desencuentro o encuentro: compiten o cooperan.

Tanto Lederach, Redorta y Galtung, al pasar la página del análisis del conflicto, desarrollan o proponen algunas estrategias para intervenir esa disputa existente que puede ser manifiesta o latente. Y la finalidad de la disputa puede ser transformativa de las situaciones a veces negativa, a veces positiva; a veces creativa, a veces destructiva, pero al final, se encuentran en una postura de sus análisis: la transformación del conflicto debe apuntar a ser positiva, construir, garantizar resultados de no-violencia.

Coincidirán también, cuando plantean que la transformación del conflicto es positiva, cuando la mirada se centra en el problema y no en las personas, para esto, plantean que existe un antes, un durante y un después, para Galtung será un diagnóstico, un pronóstico y una terapia; para

Lederach personas, proceso y problema; para Redorta un inicio, un patrón condicionado y un final. Y la importancia de las causas del conflicto, qué ha llevado a la existencia de este, requiere una mirada al pasado para tratar de desentrañar, poner en evidencia las situaciones y relaciones de poder que existen, traer a la consciencia lo que se esconde en la inconsciencia, desenmascarar los intereses, reflexionar en torno a ellos para buscar una posible solución. Y coinciden también en que es importante en muchas ocasiones, la existencia de un tercero con características especiales para que intervenga como facilitador, mediador o trabajador del conflicto.

Ahora bien, centrando la atención en las formas de intervención de un conflicto aparecen dos mecanismos o herramientas creativas que se sustentan o fundamentan en todo lo que se ha expuesto acerca del conflicto: la negociación y la mediación. Para Moore (1994) la negociación es un enfoque, de los más populares y más tratados para abordar disputas y tomar decisiones. Define la negociación como un proceso de resolución de problemas en la cual, las partes deciden de manera voluntaria alcanzar una decisión conjunta sobre ese problema, algo que los afecta a ambos. Para que las partes se puedan valer de esta estrategia, deben existir unas condiciones.

Para Moore (1994) las condiciones que deben cumplir las partes, se relacionan principalmente con la actitud frente al proceso y la aptitud frente a los asuntos que se negocian. Menciona la intención de hacer parte de la mesa negociadora pero también la intención de llegar a un acuerdo, la voluntariedad, la relación interdependiente entre las partes, que el resultado sea conforme se ha negociado y que no parta de la previsión, superar la dicotomía ganar/perder y se encamine el proceso a la cooperación, una voluntad para el cumplimiento de lo negociado y que este resultado sea factible y razonable Finalmente, Moore (1994) plantea dos enfoques de negociación: la negociación posicional y la negociación basada en intereses y procede a exponer la mediación. De la mediación dirá el autor que:

Es la intervención de una tercera parte imparcial y neutral, que no tiene el poder de tomar decisiones, en una disputa o una negociación, para ayudar a las partes a alcanzar un acuerdo mutuamente aceptable sobre los temas en disputa. La mediación es un proceso voluntario. La función del mediador es ayudar a las partes a desarrollar un procedimiento resolutivo que les posibilite satisfacer con éxito sus intereses sustanciales, de procedimiento y psicológicos (Moore, 1994, p. 16)

Modelo de Mediación Transformativo y Narrativo

Con la cita anterior entramos en el campo de la mediación desde un enfoque de intervención del conflicto. Se presentaron algunas de las características generales tanto de la mediación como proceso (voluntario) como del mediador (imparcial, neutral, no toma decisiones). Demicheli (2000) dirá que la mediación es en esencia, un acto comunicativo, de ahí que la presentación de los modelos que expone, se sustente epistemológicamente en la teoría de la comunicación y entienda la mediación como un proceso de comunicación donde existe, entre las partes, un tercero que funge de interlocutor, que puede establecer diálogos con ellos en la búsqueda de un fin determinado.

Demicheli (2000) presenta tres modelos de mediación: Modelo Harvard, Modelo Transformativo y el Modelo Circular Narrativo, frente a los cuales, solo retomaremos el transformativo y narrativo dada la pertinencia de estos en los entornos escolares.

Para Demicheli (2000) citando a Buch y Folger, la mediación es entendida como un proceso que busca la transformación de las relaciones que tienen las personas y que dieron lugar al conflicto. Sostiene que la explicación del conflicto no está centrada en una causa específica, sino como un conjunto de comportamientos repetitivos que presentan las personas involucradas, por tanto, el objetivo de este modelo de mediación se traza transformar las relaciones entre las partes, más allá de obtener un acuerdo la resolución del conflicto. El modelo transformativo es una oportunidad para el crecimiento, es la revalorización propia y el reconocimiento del otro, es hacer conscientes las dificultades o características de las personas que, si no se transforman, se mantendrán de manera latentes o manifiestas, Ahora bien, ¿cómo se entiende la figura del mediador en este modelo? Sostendrá Demicheli (2000) que:

Desde esta perspectiva, el mediador es concebido como un observador externo, orientado en primer lugar, a identificar patrones reiterativos de comportamiento entre las personas, que pone de relieve que en tanto forman parte de una díada, la situación en que se encuentran es una expresión de sus propias formas de relacionarse. Una segunda dimensión que el mediador transformativo busca traer a colación, es la posibilidad que tienen los consultantes de modificar dichas pautas previas de relación, a partir de lo cual no sólo se podría solucionar el problema puntual, sino salir fortalecido de la crisis por la que atraviesan, adquiriendo nuevas destrezas para eventuales conflictos futuros. (p. 7)

Por su parte, el modelo circular narrativo, concibe la mediación como un espacio, un lugar en el cual, las personas pueden transformar las historias que subyacen en sus relaciones

conflictivas. Transforman las personas al mismo tiempo que busca llegar a un acuerdo en un espacio de diálogo, una instancia comunicativa. Para este modelo, el origen del conflicto no se centra en lo que llevó a causarlo, que se ve en una construcción social del lenguaje, parte de la subjetividad, de la individualidad del sujeto, del por qué atraviesa esa situación que lo llevó a un conflicto, dándole significado desde las interacciones sociales.

Así, la búsqueda de este modelo de mediación es transformar historias, crear nuevas narrativas que permitan significar los problemas de otra manera, quizá nombrarlos para luego transformarlos y de ahí, que el objetivo final no sea tanto la resolución de un problema sino la disolución del mismo a través del diálogo en un escenario de mediación. Ahora bien, frente al papel del mediador, Demicheli (2000) dirá:

Desde esta perspectiva, el mediador es concebido fundamentalmente como un participante activo (más que como un regulador de los flujos comunicativos o un observador de las pautas relacionales) que se auto-incluye como miembro del sistema transitorio que conforma con quienes buscan la mediación. (p. 11)

A modo de conclusión, con todos los apartes que encierran este capítulo, cabría mencionar la mediación como enfoque bajo la perspectiva de solución de conflictos es destacable en tanto apunta a una transformación positiva del conflicto; sin embargo, con los modelos que se acaban de presentar, se da cuenta que los avances teóricos que proponen estos mecanismos, están encaminados a la transformación de las relaciones, dado que allí, es donde se encuentran mayormente las causas que generan un conflicto. No es tanto el objeto que genera el problema, sino las cualidades individuales que llevan a que, en la disputa por este objeto o frente al choque de intereses, subyacen características personales que no permiten la solución pacífica a un problema determinado que constituye un conflicto. De ahí que la transformación de las personas, sus historias de vida y tratar de encontrar una solución alterna a la violencia, se convierta para la escuela, un reto de educación y formación de sujetos en escenario de enseñanza y aprendizaje.

Educación Para la Paz, Convivencia Escolar y M.A.R.C., en la Legislación Colombiana

Normativamente la educación para la paz, la convivencia escolar y los mecanismos alternativos de resolución de conflictos (en la escuela) se recogen en la Ley 1620 de 2013 y la Ley 1735 de 2014; sin embargo, el campo normativo es bastante amplio, dado que se venían regulando estos temas desde finales del siglo XX. Se podría afirmar, de manera general, que la idea de una educación para la paz respondió a las demandas del contexto internacional, nacional y local y como consecuencia, la convivencia escolar resultó ser uno de los focos de atención que aportarían a la consolidación de la paz en las escuelas. Por su parte, los mecanismos alternativos de resolución de conflicto paulatinamente fueron incorporándose como herramientas idóneas para la garantía de la convivencia escolar.

Metodológicamente, sin ánimo de generar controversias teóricas o conceptuales, la identificación normativa de las categorías que se presentan en el título de este escrito se organiza en torno al concepto sistema normativo como ha sido expuesto en la Sentencia C- 037 del año 2000. Para dar cuenta el orden que se sigue, se utilizará el precepto de jerarquía normativa expuesto en la misma sentencia. De manera general, la identificación de las normas inicia con el Bloque de Constitucionalidad y la Constitución Política de Colombia como norma de normas, ubicándolas en el rango superior; se sigue, sin discusión conceptual u orgánica, las Leyes emanadas por el Congreso de la República, luego los Decretos Reglamentarios, siguiéndole los Acuerdos, Resoluciones y Circulares. Así, la metodología es de revisión documental de tipo deductivo.

De esta manera, la siguiente parte del trabajo se estructura así: la primera parte es de identificación normativa, para esto, se sigue un rastreo documental de convenios, tratados o pactos que antecedieron la Constitución Política de Colombia con lo relacionado a educación y Paz, dado que no hay una norma, tratado o convenio, que regule la educación para la paz, al menos en este primer apartado y de ahí la propuesta de abordar los derechos por separado.

La Educación Para la Paz en el Bloque de Constitucionalidad Colombiano

La definición del concepto bloque de constitucionalidad podría hacerse de forma intuitiva, como lo denomina Rodrigo Uprimmy (2005) y radicaría en intentar comprender que existen normas constitucionales que no se encuentran en la Constitución, pero son del mismo rango jerárquico. Esta afirmación trasciende toda vez que el texto constitucional no es cerrado o hermético, sino que también puede incluir normas que no se encuentran en el entramado normativo

de la constitución escrita. La base jurídica del Bloque de Constitucionalidad sigue lo dispuesto en el artículo 93:

Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno. Los derechos y deberes consagrados en esta Carta, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia. (Const., 1991, art. 93)

Y seguidamente el artículo 94:

La enunciación de los derechos y garantías contenidos en la Constitución y en los convenios internacionales vigentes, no debe entenderse como negación de otros que, siendo inherentes a la persona humana, no figuren expresamente en ellos. (Const., 1991, art. 94)

Ahora bien, la búsqueda de las normas internacionales que hablan sobre educación para la paz y que hayan sido ratificadas por Colombia arrojó resultados nulos, pero se encontraron normas que instaron a una educación para la paz desde sus contenidos normativos, es decir, paz y educación como conceptos imbricados.

La primera parte del libro Historia del siglo XX del historiador inglés Erick Hobsbawn (2000) fue titulado la era de las catástrofes. De hecho este título lo antecedían una serie de comentarios de diversos pensadores e intelectuales (historiadores, sociólogos, científicos, etc.) que si pudiera sintetizarse, podría confirmarse la hipótesis que reza que el siglo XX fue el más violento en la historia de la humanidad, reseñado en una frase del autor como el siglo más corto, comenzando con la primera guerra mundial y terminando con la caída del muro de Berlín. De hecho, este trabajo histórico nos permite contextualizar los tratados, convenios y pactos que surgieron como respuesta y estrategias a este cúmulo de hechos que hacen parte del estudio que presenta. En este contexto la paz aparece como una necesidad de carácter internacional. La Carta Fundacional de las Naciones Unidas, en su preámbulo, dice:

Nosotros los pueblos de las Naciones Unidas resueltos a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles, a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas, a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de

otras fuentes del derecho internacional, a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad (...) a practicar la tolerancia y a convivir en paz como buenos vecinos, a unir nuestras fuerzas para el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales, a asegurar, mediante la aceptación de principios y la adopción de métodos, que no se usará; la fuerza armada sino en servicio del interés común, y a emplear un mecanismo internacional para promover el progreso económico y social de todas los pueblos, (ONU, 1945, p. 2)

Precisamente los Estados parte, es decir, aquellos Estados que en principio se comprometieron y vincularon a esta organización, encontraban una necesidad de radicar la guerra ante el surgimiento de conflictos y pretendían dirigir su organización particular a practicar la tolerancia y convivir en paz con base en el respeto por los Derechos Humanos, la dignidad humana, la pluralidad y la tolerancia. Colombia, mediante la Ley 13 de 1945 aprobó la Carta o instrumento internacional e hizo parte de esta organización desde el 24 de octubre del mismo año de aprobación.

Con lo anterior podría afirmarse que la paz es una necesidad, una respuesta a décadas de flagelo, muerte y violencia por asuntos económicos, étnicos, culturales o políticos; por diferencias o controversias que intentaron solucionarse a través de las armas, es decir, en el plano de la legislación internacional, la paz tiene un lugar en las agendas políticas de los Estados que proclaman el título de derecho de la humanidad. Así, dado que los Estados buscaban preservar las generaciones que estaban por venir, complementaron la Carta Fundacional con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Por su parte, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) proclama un ideal común al que todos los pueblos deberían aspirar y esforzarse por cumplir; justo en esta declaración, se comienzan a relacionar la búsqueda de la paz por medio de la educación. Dice en su preámbulo:

Como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción. (ONU, 1948, p. 3)

Pero el artículo de la Declaración que concreta esta relación, es el 26, que dispone lo siguiente:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (ONU, 1948, p. 54)

Ahora bien, Colombia ha integrado esta declaración al ordenamiento interno y hace parte del Bloque de Constitucionalidad tal y como lo indica la Sentencia C- 504 de 2007. Parece ser que la paz se consagra como un fin y un objetivo de la humanidad y el mecanismo que busca su alcance, es la educación y aparece entonces la paz relacionada con conceptos como derechos humanos, libertades fundamentales, tolerancia, entre otros, pero la educación como mecanismo que la promueve, no solo de índole internacional, sino también nacional de aquellos Estados que integraban las Naciones Unidas y así lo habían suscrito.

A raíz de la Carta de Constitución de las Naciones Unidas y posterior a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el año 1966, mediante la Resolución 2200A (XXI) de las Naciones Unidas, se reconocieron derechos económicos, políticos, sociales y culturales al mismo tiempo que una serie de mecanismos para su protección y garantía. Estos derechos conformaron el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que entró en vigor el año 1976. Ahora bien, sobre la obligatoriedad del Pacto, dice Hernán Martínez Hincapié (2014) que la naturaleza del pacto es convencional, es decir, implica la voluntariedad de las partes que lo suscriben la convención, por tanto, se debe interpretar de acuerdo con la finalidad y el objeto del mismo como instrumento normativo internacional de obligatorio cumplimiento.

Desde el preámbulo del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), se considera que la paz es el fundamento de la dignidad y un derecho inalienable de los miembros de la familia; luego acota, en el artículo 13 que:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Acuerdan que la educación estará dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y fortalecerá el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Acuerdan además que la educación permitirá a todas las personas participar efectivamente en una sociedad libre, promover la comprensión, la tolerancia y la

amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y fomentar las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (PIDESC, 1966, p. 8)

A su vez, resulta pertinente señalar la consideración del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Político de 1966, mismo año del PIDESC, dado que las consideraciones hacen parte del preámbulo y este responde a los fines u objetivos, en los que se menciona nuevamente que:

conforme a los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables. (ONU, 1966A, p. 1)

Por su parte, el Estado colombiano ratificó y vinculó a su ordenamiento interno el PIDESC y el Pacto de Derechos Civiles y Políticos mediante la Ley 74 de 1968, aproximadamente dos años después de su formulación. El artículo único de esta Ley dispuso :

Apruébanse los "Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de Derechos Civiles y Políticos, así como el Protocolo Facultativo de este último", aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en votación unánime, en Nueva York, el 16 de diciembre de 1966, y que a la letra dice (...) ("Ley 74 de 1968)

Finalmente, podría mencionarse que el panorama normativo internacional, que integra el Bloque de Constitucionalidad, es la Convención sobre los Derechos del Niño, firmado el 20 de noviembre de 1989, en vigor desde el 2 de septiembre de 1990. Frente a la Convención cabría mencionar algunos aspectos fundamentales relacionados con educación y paz. La educación como Derecho aparece en los artículos 28 y 29; el objetivo que se traza, de manera general, que la educación debe estar orientada al desarrollo de la personalidad, con el fin de prepararlos para la vida adulta y en sociedad con base en respeto por los derechos humanos. De esta manera, si bien el artículo 28 versa sobre aspectos organizativos de la educación (secundaria, general y profesional), el artículo 29 determina los fines hacia los cuales debe apuntar la educación. El numeral primero, literales a. y b., disponen respectivamente:

Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas. (ONU, 1989, p. 17)

El Estado colombiano ratificó la Convención mediante la Ley 12 de 1991. Así se evidencia en el artículo primero de dicha Ley “Apruébese la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989” (Ley 12, 1991, art. 1)

La Constitucionalización de la Paz en Colombia

Entrada la última década del siglo XX, el panorama social, político y cultural de Colombia no era esperanzador. Una mirada a la historiografía colombiana da cuenta de cómo el fenómeno de la violencia se había periodizado llegando incluso hasta la conquista de América (Melo, 2021). La Constitución Política de Colombia de 1991 se enmarca en un contexto histórico y político determinado por la violencia (Pecaut, 1991), pero al mismo tiempo, como una alternativa de solución de conflictos mediado por que fue el resultado de acuerdos entre diferentes actores, pues así se evidenció con los integrantes de la Asamblea Nacional Constituyente.

La educación y la paz, como derechos, normativamente tienen lugar en la Constitución Política de Colombia. La paz aparece desde el preámbulo de la mano del concepto de convivencia e integración como un fin. Posteriormente aparece la paz como un “derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. (Const., 1991, art. 2). Luego le sigue en el artículo 67, que presenta la educación como un “derecho y un servicio público que tiene una función social” y complementa planteando uno de los fines “formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia.”

En esta dirección, la educación y la paz se plantean como derechos superiores, que, a la luz de la Constitución Política, se tornan como directrices frente a cualquier disposición normativa que se crea en Colombia en materia educativa, precisamente siguiendo lo planteado en el artículo 4 de la Carta Constitucional al ser “norma de normas”. De esta manera, la naturaleza constitucional de estos derechos no se restringe exclusivamente a la Constitución, pues tanto la educación como la paz han estado, como derechos y como finalidad, presentes en la legislación internacional que había sido ratificada por Colombia e integrada a la legislación interna.

Con todo lo anterior, podría concluirse que los constituyentes de 1991 buscaron integrar de manera explícita e implícita todos los derechos que se habían señalado desde la Asamblea General de las Naciones Unidas, dando lugar principalmente, a la constitucionalización de la paz y, la educación como un mecanismo para alcanzar este derecho, deber y obligación. No cabe duda que

el fin que persiguen los Estados se ciñe estrechamente con la finalidad de la Carta Fundacional de Naciones Unidas y, paulatinamente, se fueron adecuando a los contextos nacionales, regionales y locales en Colombia, integrándose a los discursos jurídicos, políticos y pedagógicos que permitieron, al menos hacia mediados del año 1991, presentar a Colombia como un Estado Social de Derecho en el que prima la Constitución y el respeto por los Derechos Humanos.

No siendo poco, la paz de la humanidad como fin y objetivo según las Naciones Unidas, se relacionaba constantemente con el respeto por los derechos humanos, como si este fuera la base para materializarla. Por tal razón, bajo esa interpretación que relaciona la paz con los derechos humanos, cabe mencionar lo dispuesto en el artículo 41 de la Constitución Política como carta de derechos:

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución (Const., 1991, art. 41)

Es así como el estudio de la constitución en las instituciones de educación, promueve una acción pedagógica de la carta fundamental orientada, en primer lugar, al conocimiento de los derechos fundamentales para desarrollar competencias en los sujetos en un escenario de enseñanza y aprendizaje para la vida en sociedad; y en segundo lugar, para incentivar a la participación política, el respeto por la diferencia, la pluralidad, el conocimiento de la estructura del Estado y la comprensión de lo que implica que Colombia sea un Estado Social de Derecho.

El ideario fundamental de la Constitución con respecto de la violencia (Gutiérrez, 2011) conllevó a pensar que democratización y paz estaban íntimamente relacionados; curiosamente, los índices de violencia no disminuyeron con la promulgación de la Constitución del 1991, por el contrario, las oleadas de crímenes y violaciones de derechos humanos continuaron en ascenso incluso hasta inicios del siglo XXI. Lo anterior es un indicio que nos permite comprender la relación que se planteaba en la Carta de 1991 y la pedagogía que debía asumir el Estado por medio de sus instituciones o las que vigilaba (principalmente las Instituciones de Educación) para incentivar a la participación política de los ciudadanos, pero sobre todo, educar una nueva generación bajo este enfoque democrático, participativo y de derechos fundamentales.

Con todo lo anterior, se puede afirmar que la paz marca una directriz que deben asumir los establecimientos educativos y la supervisión recae en el Estado, más aún, siendo Colombia un

Estado Social de Derecho. Esto sigue lo planteado por Mariela Sánchez (2010) que se sustentada en las Sentencias T-974 de 1999 y T-925 de 2002 afirma que la paz es un componente del derecho a la educación y sostiene que “la paz y la educación deben estar reflejadas, como principios jurídicos, además de derechos, en todo el quehacer de los órganos del Estado.” (Sánchez, 2011, p. 145), a lo que podría acotarse que, con relación a la educación y los derechos, la sociedad y la familia, también son responsables del alcance y materialización de la paz y la educación; es decir, trasciende de lo público a lo privado con lo cual se puede concluir que la materialización de estos derechos, es un compromiso de toda la sociedad en sus diversas formas de organización.

La constitución política de Colombia, permitió la creación y consolidación paulatina de espacios de participación, relacionados con la educación como compromiso de toda la sociedad, además posibilitó que los ciudadanos resolvieran sus conflictos individuales y comunitarios en una jurisdicción denominada “especial” encabezada por un juez de paz, apuntando al fortalecimiento de la autonomía de cada ciudadano de acudir ante esta jurisdicción bajo el cumplimiento de ciertos requisitos y sobre determinados temas. La figura de los jueces de paz se estableció en el artículo 247 de la Constitución Política quedando así: “La ley podrá crear jueces de paz encargados de resolver en equidad conflictos individuales y comunitarios. También podrá ordenar que se elijan por votación popular.”; institución que se enmarca dentro de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos, como lo referenció la Corte Constitucional en la Sentencia C-059 del año 2005:

Se trata de un mecanismo que promueve la solución pacífica de conflictos en el contexto comunitario y que lejos de pretender sustituir la administración de justicia en manos de las autoridades estatales, son espacios diferentes a los despachos judiciales que brindan la posibilidad de que con el concurso de particulares se puedan dirimir controversias, individuales o colectivas, de manera pacífica.

En lo que sigue, veremos cómo se relaciona la figura de los jueces de paz con la educación para la paz y la convivencia escolar con base en las disposiciones normativas bajo el enfoque de educación para la paz, la convivencia y los mecanismos alternativos de solución de conflictos en el ámbito escolar.

Educación para la Paz, Convivencia Escolar y M.A.R.C. en la Ley Colombiana

La Constitución de 1991 marcaba un camino, abría trecho. Pero tomar ese camino implicaba una transición, al menos ideal y utópica, de caminar hacia la paz con base en la participación política, el respeto por las diferencias y los Derechos Humanos. El qué se tenía al menos claro desde el preámbulo y el texto escrito. El cómo, era el reto, pues implicaba un cambio en las mentalidades, en la cultura, una transición de un monismo decimonónico, del imperio de la Ley, hermético, a un pluralismo abierto, garantista y Constitucional. Pero este reto suponía un cambio en las instituciones del Estado, que regidas al amparo de la norma de normas, debía adecuarse a las normas superiores, es decir, las normas constitucionales. Ahora bien, hablar de normas superiores o norma de normas, implica aceptar intuitivamente que existe un orden o una jerarquía normativa para garantizar su validez, por tanto su legalidad. Precisamente el concepto que ya se había mencionado de jerarquía normativa, fue asumido por la Corte Constitucional en la Sentencia C- 037 del año 2000, definiéndolo de la siguiente manera:

La unidad del sistema jurídico, y su coherencia y armonía, dependen de la característica de ordenamiento de tipo jerárquico de que se reviste. La jerarquía de las normas hace que aquellas de rango superior, con la Carta Fundamental a la cabeza, sean la fuente de validez de las que les siguen en dicha escala jerárquica. Las de inferior categoría, deben resultar acordes con las superiores, y desarrollarlas en sus posibles aplicaciones de grado más particular. En esto consiste la connotación de sistema de que se reviste el ordenamiento, que garantiza su coherencia interna. La finalidad de esta armonía explícitamente buscada, no es otra que la de establecer un orden que permita regular conforme a un mismo sistema axiológico, las distintas situaciones de hecho llamadas a ser normadas por el ordenamiento jurídico. (Sentencia C-037, 2000, p.)

En esta dirección, no resultaría complejo presentar las siguientes leyes como una manera de ejecutar las normas constitucionales que a continuación se presentan, buscando que se comprenda la coherencia que se guarda entre normas superiores y leyes.

Ley 115 de 1994: Paz y Mecanismos Alternativos de Solución a Problemas

En desarrollo del artículo 67 de la Constitución Política, el congreso promulgó la Ley 115 de 1994 aproximadamente tres años después de la entrada en vigencia de la carta constitucional. Esta Ley plantea como objeto que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su

dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”; y dentro de sus finalidades, llama la atención el artículo 5 numerales 2, 3, y 9 que respectivamente disponen:

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (Ley 115, 1994, art. 5, numerales 2,3 y 9)

En cuanto a las obligaciones de los establecimientos educativos, el artículo 14 literales a. y d., la Ley 115 señalan respectivamente:

El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política.

La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos.

Dentro de la organización de la enseñanza básica y media, en los artículos 20, 21 y 30 de la Ley 115, que incluyen los grados de preescolar a once, se establece como obligación fomentar prácticas que se orienten a la formación y desarrollo de habilidades en torno a la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia, en una sociedad democrática, participativa y pluralista.

La organización del sistema Educativo en Colombia se estableció en la Ley 115 de 1994. El objeto y las finalidades de la educación armonizaban con la Constitución y el Bloque de Constitucionalidad. La paz, como enfoque y fin, fue transversal a dicha disposición normativa. La relación con los derechos humanos, el respeto por la vida, los principios democráticos y convivencia; la participación en las decisiones de índole nacional y la búsqueda de una formación crítica y reflexiva, fungían como los componentes fundamentales en la consolidación del Estado Social de Derecho. Nuevamente educación y paz aparecían como derechos complementarios, quizá en una relación de medio y fin determinados por un contexto que seguía permeado por la violencia que se recrudecía con el surgimiento de grupos paramilitares y el fortalecimiento militar

de las guerrillas urbanas y rurales. La reflexión en torno a la educación no se planteaba como la solución a los problemas, pero sí como un camino alternativo que se construía para transformar una cultura de la violencia en una cultura de la paz.

De hecho, como se señaló anteriormente, si bien la educación se encuentra bajo la dirección y vigilancia del Estado, la responsabilidad frente a este derecho recae también en la sociedad y la familia, por tanto, la generación de espacios en los cuales se continúe la formación para el ejercicio de los derechos, el respeto por las diferencias, la búsqueda de la paz mediante soluciones de conflictos alternos a la violencia y la consolidación de espacios democráticos en los cuales puedan participar esos ciudadanos con una formación crítica y reflexiva, hacen parte de un concepto un poco más elaborado que apuntan a definir o señalar las vías de una educación para la paz.

Finalmente es importante señalar lo que dispone la Ley con relación a los reglamentos internos de las I.E. El artículo 87 de la Ley 115 de 1994, dispuso que los establecimientos educativos deben tener un reglamento o manual de convivencia donde se registran los derechos y los deberes de los estudiantes. Ahora bien, los manuales de convivencia o reglamentos, han sido considerados por la Corte Constitucional de Colombia (Sentencia T- 859 de 2002, T-917 de 2006; T-240 de 2018), a partir de tres dimensiones: primero, tienen características propias de un contrato de adhesión, el cual, al ser firmado por estudiantes, padres, madres de familia y tutores, se acepta el mismo; segundo, representa reglas mínimas (derechos y deberes) de convivencia escolar; y tercero, reglas que consideran apropiadas para regir las relaciones entre los actores de la comunidad educativa, lo que incluye los valores y la filosofía de cada establecimiento educativo.

Decreto 1860 de 1994. Los reglamentos de convivencia.

El Decreto 1860 de 1994, reglamenta y desarrolla la Ley 115 de 1994. Un aspecto que puede rescatarse del entramado normativo compuesto de 67 artículos. De manera concreta, el legislador, desde mediados de la década del noventa del siglo XX, pretendió que los reglamentos de convivencia integraran, derechos y deberes, pero también, que buscaran armonizar las relaciones que se dieran entre los diferentes estamentos de las comunidades educativas. Siendo más específico, el numeral quinto del artículo 17 dispuso “Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad. Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación” y el numeral séptimo

“Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa” (Decreto 1860, 1994, art. 17, numeral. 5 y 7)

Dentro de la autonomía escolar, cada Establecimiento Educativo (E.E.) definió las sanciones y los procedimientos para resolver las situaciones conflictivas que acaecieran dentro de las Instituciones, fijando el límite de la autonomía con la Constitución Política y la Ley aplicable o regulatoria, pero de manera general, los E.E., debían incorporar en sus reglamentos (desde el año 1994) las instancias del diálogo y de conciliación, abriendo las puertas para la incorporación, al menos expresamente, de los Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos como la conciliación e implícitamente, la mediación cuando se lee a luz del artículo 40 del mismo decreto que le asigna funciones del servicio de orientación escolar, en particular de contribuir al pleno desarrollo de la personalidad en cuanto a la solución de conflictos y problemas individuales, grupales y familiares. (Decreto 1860, 1994, art. 40, literal c); sin embargo, cabe señalar que la conciliación es un mecanismo de solución de conflictos revestido de formalidades y ritualidades, por tanto la aplicación del mismo resulta compleja e incluso dada la misma regulación que tiene este mecanismo y su nula aplicabilidad en la escuela.

Ley 497 de 1999. La Jurisdicción de Paz como Mecanismo Alternativo de Solución de Conflicto.

Se puede afirmar que la Constitución Política de Colombia, al disponer en su artículo 247 una jurisdicción especial encabezada por jueces de paz, no buscaba remplazar la justicia ordinaria, sino crear una estrategia, un campo de ejercicio de autonomía, voluntariedad y empoderamiento de los ciudadanos para resolver conflictos. Esto nos puede llevar a concluir que vincular a todos los actores de la sociedad, implicaba delegar en los ciudadanos una función más activa dentro de la estructura del Estado, democratizando la justicia y su acceso.

A raíz de esta pretensión y en desarrollo del mandato constitucional, se profirió la Ley 497 de 1999, el objeto de esta norma, era desarrollar lo que constitucionalmente se había denominado jurisdicción de paz: “La Jurisdicción de Paz busca lograr el tratamiento integral y pacífico de los conflictos comunitarios o particulares que voluntariamente se sometan a su conocimiento.” (Ley 497 de 1999, art. 1). La relación que se establece entre *educación y paz* con esta Ley, radica en que la participación de la ciudadanía en sus instituciones democráticas, facilitan el alcance de algunos de los fines que se traza la educación, en especial, formar ciudadanos críticos que aporten

a la construcción de una sociedad más justa, con base en el respeto por los derechos humanos, la consolidación del Estado Social de Derecho y la garantía de la convivencia.

De hecho, como se señaló anteriormente, si bien la educación se encuentra bajo la dirección y vigilancia del Estado, la responsabilidad frente a este derecho recae también en la sociedad y la familia, por tanto, la generación de espacios en los cuales se continúe la formación para el ejercicio de los derechos, el respeto por las diferencias, la búsqueda de la paz mediante soluciones de conflictos alternos a la violencia y la consolidación de espacios en los cuales puedan participar ciudadanos críticos y reflexivos, hacen parte de un concepto un poco más elaborado que apuntan a definir o señalar las vías de una *educación para la paz* a partir de interpretaciones normativas.

Ley 1013 y 1029 del 2006. Competencias Ciudadanas y M.A.R.C., En la Escuela

Precisamente en la construcción de este camino, surgieron algunas modificaciones a la Ley 115. Un claro ejemplo de esto fue la Ley 1013 de 2006 y la Ley 1029 del mismo año. La Ley 1013 buscó modificar el artículo 14 en los literales a. y d., para que quedara de la siguiente manera:

El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, será materializada en la creación de una asignatura de Urbanidad y Cívica, la cual deberá ser impartida en la educación preescolar, básica y media, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política y La Educación para la Justicia, la Paz, la Democracia, la Solidaridad, la Confraternidad, la Urbanidad, el Cooperativismo y en general la formación de los valores humanos. (Ley 1013, 2006, art. 1)

Sin embargo, la Ley 1029 de 2006 modificó rápidamente lo propuesto y se trazó un objetivo; por una parte, volvió a lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 en el literal a., quedando “El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política” pero adicionó: “Dentro de la capacitación a que se refiere este literal, deberán impartirse nociones básicas sobre jurisdicción de paz, mecanismos alternativos de solución de conflictos, derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales” y en el literal d., “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos”. Frente esto, es pertinente que hubo una separación entre jurisdicción de paz y mecanismos alternativos de solución de conflictos, pero exhortando a la escuela a que debía formar a los estudiantes en estas nociones. La motivación de esta modificación, radicaba en que la implementación de nociones o conceptos básicos del

Derecho en la educación formal, facilitaría una descongestión judicial y la eventual solución de conflictos que se generan por desconocimiento de la ley (Navas, 2019).

Frente esta norma, la modificación que quedó en firme con la Ley 1029 de 2006, es importante resaltar el llamado del legislativo a vincular en la enseñanza formal (básica y media) contenidos relacionados con la jurisdicción de paz y mecanismos alternativos de resolución de conflictos, que justo en casi un quinquenio atrás, se habían regulado con la Ley 497 con los jueces de paz y, como se verá más adelante, fue retomado para motivar la Ordenanza 022 de 2017 y la Resolución 144330 de 2019 de la Gobernación de Antioquia con relación a la convivencia escolar y los mecanismos alternativos de resolución de conflictos.

Ley 1098 de 2006. Educación, Participación, Formación Para el Ejercicio de la Ciudadanía y la Convivencia Escolar

Consolidar la escuela como un escenario de enseñanza y aprendizaje, bajo los preceptos constitucionales de participación, respeto por las diferencias, el pluralismo y la democratización del Estado, cimienta la estructura de una educación para la paz. Precisamente en esta consolidación, y como se ha ido señalando anteriormente, motivar a la participación democrática, a la solución pacífica de conflictos mediado por la voluntariedad como requisito sine qua non, y el conocimiento de los derechos humanos y fundamentales, hace parte integral de todo el proceso educativo y del sistema en general. En este sentido la Ley 1098 de 2006, llamada Código de Infancia y Adolescencia, aportó sustancialmente.

Esta Ley puede analizarse como una disposición normativa que reforzaba lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 con relación a las obligaciones de las Instituciones Educativas. Cabe señalar anticipadamente, que muchos de los derechos que enuncia, se encontraban ya dispuestos en la Convención de los Derechos del Niño de 1989, ratificada por Colombia, y fungió como eje transversal a toda la Ley. Así pues, en primer lugar, se encuentra el artículo 31 que nombro como derecho, la participación de los niños, niñas y adolescentes:

Derecho a la participación de los niños, las niñas y los adolescentes. Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este Código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés. El Estado y la sociedad propiciarán la participación

activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia.

El derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes se relaciona con otros derechos, por ejemplo, el derecho a la libre expresión pero sustancialmente, radica en que estos sujetos de derecho, participen en las decisiones que los involucran y en cualquier tipo de actividad o espacio, bajo la dirección del Estado o la sociedad, como la escuela o espacios diseñados para la participación de la ciudadanía que cumpla con un enfoque educativo, cultural o recreativo. Así mismo, el artículo 32 legitimó las reuniones que se pudieran realizar entre niños, niñas y adolescentes con fines indeterminados y solo limitado por las disposiciones jurídicas, las buenas costumbres, el bienestar del menor, entre otras. El mencionado artículo dice:

Derecho de asociación y reunión. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho de reunión y asociación con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos o de cualquier otra índole, sin más limitación que las que imponen la ley, las buenas costumbres, la salubridad física o mental y el bienestar del menor.

Lo anterior permite formular una tesis: la democratización del Estado facilita el camino o el tránsito hacia la paz. Y en la democratización, uno de los aspectos fundamentales es la participación y la garantía de derechos como la asociación o reunión bajo un escenario de debate y deliberación. Así, una mirada más amplia refuerza la tesis cuando se analiza la disposición normativa a la luz de la formación integral de los niños, niñas y adolescentes bajo el principio de corresponsabilidad, al que se integra la familia y la sociedad, de hecho, socialmente es la escuela donde se integran, donde se relacionan, se encuentran y desencuentran al mismo tiempo que se construye una base para el ejercicio de la ciudadanía.

Con relación a los Establecimientos Educativos, la Ley 1098 de 2006 estableció una serie de obligaciones que denominó fundamentales y complementarias. El artículo 43 en sus tres numerales dispone que:

Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los derechos humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.

Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.

Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños y adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

Se resalta de este artículo el concepto convivencia escolar; sin embargo, claramente se identifican aspectos señalados anteriormente como la formación en el respeto por los derechos humanos, la protección contra cualquier tipo de discriminación y violencia de parte de sus pares y docentes, y además, planteó la necesidad de establecer, en los reglamentos de las Instituciones Educativas, llamados también manuales o pactos de convivencia, mecanismos no punitivos, sino pedagógicos para la solución de conflictos con un enfoque inclusivo y diferencial.

Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar

La Ley que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar merece un título aparte. La razón de esto, consiste en exponer los motivos que llevaron a que el legislativo centrara su atención en las dinámicas que se venían presentando y afectando las escuelas de Colombia. Frente estos fenómenos que revestían situaciones de acoso, ciberacoso, violencia física, verbal y psicológica y, bajo la premisa de que el Estado es el llamado a vigilar, inspeccionar y dirigir la práctica educativa, hubo la necesidad de reglamentar específicamente la convivencia escolar. Pareciera un bucle difícil de regular, toda vez que las disposiciones normativas preexistentes se encaminaban a prevenir estos comportamientos, pero el panorama social mostraba lo contrario, entendiéndose, una vulneración sistemática de derechos fundamentales de los niños consagrados en la Constitución Política, el Bloque de Constitucionalidad, la Ley 115 de 1994 y 1098 de 2006. Existían normas, quizá suficientes para mitigar el asunto, pero eran ineficaces, ¿por qué? Posiblemente, la respuesta a este interrogante pudo haber sido la falta de compromiso de los actores involucrados en la pedagogía de dicha normatividad y entenderlas como valiosas para la convivencia (Puerta, Builes y Sepúlveda, 2015).

Y es que una reflexión a profundidad sobre la ineficacia de las normas en esta materia, conlleva a pensar en diversos escenarios: o no hay apropiación y conocimiento de la Constitución

y la Ley de parte de los servidores públicos sobre los que recae fundamentalmente la responsabilidad del servicio educativo, o bien, los fines de la educación, casi dos décadas desde la promulgación de la Ley 115 de 1994 y casi una década después de la Ley 1098 de 2006, no habían impactado de manera suficiente los currículos de los Establecimientos Educativos, por tanto, la formación con base en los derechos humanos, el respeto por la diferencia, la tolerancia y los mecanismos alternativos de resolución de conflictos, entre otros, no se hallaba integrada.

Finalmente, uno de los antecedentes jurídicos fundamentales en la promulgación de la Ley 1620 de 2013, fue la Sentencia T-905 de 2011. Esta sentencia, luego de revisar un caso de violencia escolar con una niña que había sido agredida verbal y virtualmente por su aspecto físico de parte de sus compañeros, conllevó a que la Corte Constitucional sostuviera que dichos comportamientos constituían una forma de acoso y hostigamiento que debió ser prevenido, atendido y solucionado de manera eficaz por la Institución Educativa en la que se había presentado la situación. Esto, sin omitir que la I.E., agotó los procedimientos que estipulaba en su manual de convivencia, pero estos no propiciaron un escenario en el cual, el conflicto se hubiera llevado de la mejor manera, de tal forma que no se vulneraran los derechos de la niña víctima del acoso. Por tal razón, el fallo de los magistrados consistió en ordenar al:

Ministerio de Educación Nacional que en el término de seis meses contados a partir de la notificación de la presente providencia, 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. (Sentencia T-905 de 2011)

Es así como en el año 2011 se presentó en el Congreso de la República el Proyecto de Ley 263 en cabeza de la Ministra de Educación y los congresistas Juana Carolina Londoño, Simón Gaviria Muñoz, Telesforo Pedraza. Dicha Ley fue sancionada el día quince (15) de marzo del año 2013.

De manera general se puede describir la Ley desde su aspecto estructural: seis (6) capítulos y cuarenta (40) artículos. De manera precisa, se pueden detallar cada uno de los capítulos de la siguiente manera. El primero de ellos se titula disposiciones generales: acá se describe el objeto

de la Ley; y las definiciones en torno a los conceptos de competencias ciudadanas, educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, acoso escolar o bullying y ciberacoso escolar o cyberbullying.

El capítulo segundo crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y prevención y mitigación de la violencia escolar - S.N.C.E- ; describe cuáles son los objetivos del Sistema, dentro de los cuales se distinguen participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad, integralidad. Llama la atención el último principio mencionado, ya que define la filosofía del Sistema, aludiendo que este “está orientado hacia la promoción de la educación para la autorregulación del individuo, la educación para la sanción social y de la educación en el respeto a la constitución y las leyes” (Ley 1620, 2013, art. 5, numeral 6); luego explica cómo está estructurado el Sistema (Nacional, territorial y escolar), cómo está integrado y cuáles son sus funciones específicas.

Frente al capítulo segundo tres asuntos pertinentes. El primero de ellos, la introducción de la noción de educación en y para la paz, relacionándolo con las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la responsabilidad democrática, el cumplimiento de la ley para formación de sujetos activos de derechos (Ley 1620, 2013, art. 4, numeral 3); el segundo, es en cuanto a la nula participación de los niños, niñas y adolescentes en los comités nacionales y territoriales, pues están ausentes, lo cual implica preguntarse ¿la exclusión de la participación de niños, niñas o adolescentes en los comités nacionales y territoriales vulnera el derecho de participación en los espacios que toman decisiones que los involucran? El segundo es que dentro de las funciones de los Comités Escolares se dispone que tienen la facultad de convocar a espacios de resolución de situaciones conflictivas que afectan la convivencia escolar y menciona la conciliación como mecanismo de solución de conflictos (Ley 1620, 2013, art. 13, numeral 4), frente a esta propuesta, una postura crítica ha señalado que la ley no maneja una unidad temática, aspecto que preocupa, dado que : “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.” (Puerta, Builes y Sepúlveda, 2015, p. 22), lo que impide que se sepa, de manera concreta, a cuál mecanismo se refiere la ley de manera específica.

El capítulo tercero se escribe en torno al papel del sector educativo en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y continúa describiendo las responsabilidades del Ministerio de Educación

Nacional, de los Establecimientos Educativos, de los rectores y de los docentes en los comités de convivencia escolar. Frente este capítulo, se menciona que le atribuye la responsabilidad al M.E.N., en la capacitación y asistencia técnica a las secretarías de educación certificadas en los procesos de formación y actualización docente en diferentes temas, pero se resalta lo relacionado con las temáticas de convivencia escolar y la resolución de conflictos (Ley 1620, 2013, art. 15, numeral 6); y frente a las responsabilidades de los docentes, propone una transformación de la práctica pedagógica para:

contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes. (Ley 1620, 2013, art. 19, numeral 2)

El capítulo cuarto atiende a la participación de diferentes entidades que se integran al S.N.C.E.; se vincula al Ministerio de Salud y Protección Social, al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura, Personeros y los integrantes del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.

El capítulo quinto plantea las herramientas del S.N.C.E. La primera de ellas es la creación del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar -S.U.C.E- donde se recogen los datos que proporcionan los Comités Escolares de aquellas situaciones de acoso, violencia escolar y de violación de derechos sexuales y reproductivos para hacerseles seguimiento y posteriormente, servir para el diseño de programas y estrategias que fomenten la convivencia escolar (Ley 1620, 2013, art. 28). La segunda herramienta planteada es la que se denomina como Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar (R.A.I.C.E).

La R.A.I.C.E define el cómo se atenderán los casos que precedan una situación de acoso, violencia o violación de derechos sexuales y reproductivos, pero también, la prevención y promoción de derechos y su seguimiento. Precisamente, sus componentes son estipulados en la Ley como atención, promoción, prevención y seguimiento y se desarrollan en el mismo artículo, respectivamente de la siguiente manera:

El componente de promoción (...) 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.

El componente de prevención (...) 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 sustitutivos 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.

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 o acoso escolar o de comportamiento agresivo que vulnere los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

El componente de seguimiento se centrará en el reporte oportuno de la información al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, del estado de cada uno de los casos de atención reportados. (Ley 1620, 2013, art. 30)

Como comentario final de la Ley 1620 de 2013, cabría mencionar que los componente de prevención, atención y promoción, ayudan a consolidar una educación para la paz. En primer lugar, porque vira la mirada sobre un conjunto de prácticas educativas que previenen las violencias escolares con base en el fortalecimiento de la enseñanza o formación para el ejercicio de la ciudadanía, los derechos fundamentales y el respeto por la diferencia. En segundo lugar, porque el componente de atención es fundamental para pensar las formas o maneras de atender las situaciones que afectan la convivencia escolar, es la clave para materializar los mecanismos alternativos de solución de conflictos (como la mediación, la negociación directa y la justicia restaurativa), porque dota de recursos a los estudiantes para reaccionar frente a situaciones conflictivas o de violencias que les ocurren en la convivencia y que a manera de experiencia, los llenan de sabiduría para abordar nuevos retos con mente más abierta y de manera más asertiva, evitando dañar al otro. Finalmente, el componente de promoción llama la atención sobre una pedagogía activa, de constante interacción entre profesores, estudiantes y otros actores sociales de cara al fortalecimiento de las competencias ciudadanas del aprender, aprender a ser y aprender a hacer, que en el contexto de una educación para la paz se traduce en aprender los valores

democráticos, respeto por las diferencias, la tolerancia y la solución pacífica de conflictos como garante de la convivencia; prepararse para ser un ciudadano en el marco de una política de estado determinada y a aprender a poner en práctica sus conocimientos o el ejercicio práctico de la ciudadanía.

Decreto 1965 de 2013. Conflicto y Justicia Restaurativa

Tras la promulgación de la Ley 1620 de 2013 prosiguió su reglamentación con el Decreto 1965 del mismo año. De manera general, se podría decir que esta disposición jurídica desarrolló normativamente lo relacionado con los comités de convivencia territoriales, municipales y escolares en aspectos de su conformación, organización, funcionamiento y las funciones del S.U.C.E., pero en lo que respecta a este trabajo, su importancia radica en lo concerniente a la R.A.I.C.E., porque esta da cuenta de la importancia que tiene la Ruta para la focalización y atención de las situaciones que se presentan en las I.E., como también, de las estrategias que deben aplicar en prevención y promoción para garantizar la convivencia escolar a través de programas o proyectos a nivel departamental o nacional.

En esta dirección, el título IV, capítulo II, la ruta de atención integral para la convivencia escolar, del Decreto 1965 de 2013, en el artículo 39, presenta unas definiciones para entender el sentido del decreto. La primera de ellas es conflicto, definiéndolo como “situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses”; la segunda es conflictos manejados inadecuadamente, aduciendo que son aquellos conflictos que no fueron resueltos de manera constructiva y como consecuencia, dieron lugar a hechos que afectaron la convivencia escolar; el tercero es la agresión escolar y sus tipologías física, verbal, gestual, relacional y electrónica; el cuarto y quinto son acoso escolar (bullying), ciberacoso escolar (ciberbullying); el sexto, violencia sexual; y finalmente, el séptimo, vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Así mismo, el Decreto 1095 de 2013 no hace un tránsito de las tradicionales faltas (leves, graves y gravísimas) a las situaciones (tipo I, II y III), sino que busca una manera de enfocar los asuntos que afectan la convivencia escolar, pretendiendo no la identificación del responsable, sino la afectación a la misma convivencia, como atenderla, cómo promocionarla y cómo prevenirla.

La esencia tanto del decreto como de la ley en cuestión, no obedecen a una lógica punitiva, sino a una aspiración de poder generar espacios que permitan la sana convivencia y la interacción entre actores educativos libre de violencias. Ahí radica la importancia de diferenciar

la tradicional forma de nominar determinadas actuaciones y clasificarlas bajo una lógica punitiva, de la que dista – al menos en el papel- la Ley de Convivencia Escolar y su decreto reglamentario.

Ahora bien, si la ley y el decreto proponen alternativas para la mitigación de la violencia escolar y la aplicación de mecanismos alternativos de resolución de conflictos, es fundamental señalar que uno de los principios de la mediación, la justicia restaurativa y la negociación directa es la voluntariedad, si es ausente este principio, no habría forma de atender las situaciones mediante las mismas, entonces ¿qué hacer? Es claro que la norma no aclara las actuaciones ante estas situaciones por tanto se aplica la justicia retributiva y las actuaciones disciplinarias que sean pertinentes retornando a la clasificación de las faltas en leve, grave, gravísima. De igual modo sucede con las situaciones que involucran docentes, dado que la ley no supe y no figura como una instancia administrativa disciplinaria, sino ante todo, pedagógica, es decir, que las decisiones que tomen con base en esta norma, no sustituye las faltas disciplinarias de los servidores públicos (en particular los relacionado con los casos de agresiones, acoso o ciberacoso de docentes a estudiantes).

Con lo anterior, se abre una de las críticas más comunes frente a la ley, que supone la existencia de imaginarios, expectativas y creencias, relacionadas con la atención de situaciones que afectan la convivencia escolar, con una tendencia a la solución inmediata de estas, mayoritariamente inquisitiva, oficiosas y retributivas. Posiblemente la crítica se fundamente también en las aspiraciones de la ley, sus objetivos, su objeto y su fin, dado que esta no funge como un código que detalle cada una de las situaciones de manera concreta, de ahí que las situaciones I, II y III sean demasiado abiertas, dejándole las instituciones que de acuerdo a su contexto, incluyan las tipologías y las adecuen en su ámbito escolar.

En este orden de ideas, frente a las situaciones I, II y III, la norma indica la clasificación de las mismas, sus definiciones y características:

Artículo 40. Clasificación de las situaciones. Las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, se clasifican en tres tipos:

Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.

Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características:

- a) Que se presenten de manera repetida o sistemática;
- b) Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.

Situaciones Tipo III. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente. (Decreto 1965, 2013, art. 40)

Frente a los protocolos de atención de las situaciones expuestas anteriormente, de manera general el artículo 41 del decreto en mención, dispone que como mínimo, deben contener aspectos relacionados al cómo se receptionan los casos, los mecanismos empleados para garantizar el derecho a la intimidad, la confidencialidad de quien activa la ruta, las estrategias y alternativas de solución, que deben incluir mecanismos pedagógicos que permitan extraer de las situaciones, oportunidades para el aprendizaje y la práctica de las competencias ciudadanas, las consecuencias aplicables y las formas de seguimiento a fin de verificar si la situación conflictiva, tuvo una solución efectiva.

Por su parte, las formas en las que se tramitan las situaciones en las que incurren los sujetos de aplicación de la norma, son diferentes. Para las situaciones tipo I se debe seguir un protocolo de atención en el que predomina la reflexión pedagógica frente a la situación conflictiva manejada inadecuadamente, abriendo la posibilidad de aplicar: la negociación directa (esto no lo dice la ley pero si se refiere a mediación, con mayor razón dará cabida a este mecanismo) de negociación asistida (mediación) o de disciplinario con debido proceso. El protocolo de atención para estas situaciones busca que los sujetos que incurren, reparen los daños que se causen y esta reparación permita la reconciliación dentro de un clima de relaciones constructivas (Decreto 1095, 2013, art 42).

Para las situaciones Tipo II, aunque se tornen más complejas, también hay un llamamiento a incorporar soluciones en el marco de la justicia restaurativa, determinando las acciones que busquen la reparación de los daños causados, solo que este tipo de situación, si debe registrarse en el S.U.C.E. (Decreto 1095, 2013, art. 43). En este punto es importante señalar lo que

se había escrito más arriba, dado que si hay ausencia de voluntariedad, la situación se debe solucionar bajo las formas tradicionales y disciplinarias, en el marco de la justicia retributiva con la prevalencia y garantía del debido proceso.

Finalmente, las situaciones tipo III, son quizá las más complejas de atender, por esta razón, el artículo 44 detalla que el protocolo mínimamente debe incluir un procedimiento especial:

En casos de daño al cuerpo o a la salud, garantizar la atención inmediata en salud física y mental de los involucrados, mediante la remisión a las entidades competentes, actuación de la cual se dejará constancia. Informar de manera inmediata a los padres, madres o acudientes de todos los estudiantes involucrados, actuación de la cual se dejará constancia. El Presidente del Comité Escolar de Convivencia de manera inmediata y por el medio más expedito, pondrá la situación en conocimiento de la Policía Nacional, actuación de la cual se dejará constancia. No obstante, lo dispuesto en el numeral anterior, se citará a los integrantes del Comité Escolar de Convivencia en los términos fijados en el manual de convivencia. De la citación se dejará constancia. El Presidente del Comité Escolar de Convivencia informará a los participantes en el comité, de los hechos que dieron lugar a la convocatoria, guardando reserva de aquella información que pueda atentar contra el derecho a la intimidad y confidencialidad de las partes involucradas, así como del reporte realizado ante la autoridad competente. Pese a que una situación se haya puesto en conocimiento de las autoridades competentes, el Comité Escolar de Convivencia adoptará, de manera inmediata, las medidas propias del establecimiento educativo, tendientes a proteger dentro del ámbito de sus competencias a la víctima, a quien se le atribuye la agresión y a las personas que hayan informado o hagan parte de la situación presentada, actuación de la cual se dejará constancia. El Presidente del Comité Escolar de Convivencia reportará la información del caso al aplicativo que para el efecto se haya implementado en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar. Los casos sometidos a este protocolo serán objeto de seguimiento por parte del Comité Escolar de Convivencia, de la autoridad que asuma el conocimiento y del Comité Municipal, Distrital o Departamental de Convivencia Escolar que ejerza jurisdicción sobre el establecimiento educativo en el cual se presentó el hecho.

Ahora bien, como las situaciones tipo III se constituyen a partir de las posibles incurrencias en tipos penales y, bajo el entendido que la escuela está integrada por niños, niñas y

adolescentes – entre otros actores– cuando se trate de estos sujetos de especial protección, será el sistema de responsabilidad penal para adolescentes el que se encargue de determinar todas las garantías para llevar a cabo su proceso. Frente este asunto, es importante destacar la finalidad de este sistema. El artículo 140 de la Ley 1098 de 2006 establece lo siguiente:

En materia de responsabilidad penal para adolescentes tanto el proceso como las medidas que se tomen son de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. El proceso deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño. En caso de conflictos normativos entre las disposiciones de esta ley y otras leyes, así como para todo efecto hermenéutico, las autoridades judiciales deberán siempre privilegiar el interés superior del niño y orientarse por los principios de la protección integral, así como los pedagógicos, específicos y diferenciados que rigen este sistema. En ningún caso, la protección integral puede servir de excusa para violar los derechos y garantías de los niños, las niñas y los adolescentes.

Precisamente una de las críticas que se pueden inferir a lo largo de este escrito, es que las normas que antecedieron la Ley 1620 de 2013 han desarrollado o introducido diferentes alternativas para tratar los conflictos que se presentan en las Instituciones Educativas. En el marco de la justicia restaurativa, lo que se pretende no es el castigo del presunto agresor, sino por el contrario, generar alternativas para transformar el conflicto generado, en estos casos, por las posibles incurrencias en los tipos penales y, es sumamente importante incorporar en cualquier tipo de decisión que se tome con relación a los niños, niñas y adolescentes, las posibilidades de que estos asuman un papel activo para que se reconozca el daño y pueda ofrecer una alternativa de reparación integral, puesto que de esta manera, se constituye un aprendizaje para la vida de estos sujetos, permitiendo resignificar su papel en la sociedad y las posibilidades de aportar sustancialmente a la construcción, por ejemplo, de la paz, la justicia, la reparación y la posibilidad de la no repetición.

Ley 1732 de 2014. Cátedra de Paz

El año 2014 marcaba un precedente en la historia política de Colombia. El contexto histórico estaba determinado por el cumplimiento de un año desde que se había instalado la mesa de negociación entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC-EP., en la ciudad de la Habana, como un camino abierto de salida política para el fin del conflicto armado. Claramente la

pretensión de ponerle fin a años de conflicto no se podía reducir al acuerdo entre dos actores que durante años se había constituido como antagonistas, dejando a su paso confrontaciones armadas cuyo resultado fueron millones de víctimas de homicidios, desplazamiento, afectaciones en el cuerpo, etc., pero más que eso, porque se asumió la paz como una política nacional en la que debían vincularse todos los sectores de la sociedad, entre ellos, la escuela.

En esta dirección, la exposición de motivos del Proyecto de Ley 174 de 2014 (Senado), se refería precisamente a que, mediante las negociaciones que se estaban llevando a cabo en la Habana, se podría frenar una lucha armada histórica que afectaba la sociedad colombiana, frenar las consecuencias desastrosas que dejaba a su paso el conflicto armado, pero era necesario una educación para la paz que permitiera adoptar una cultura enmarcada en el hábito del buen vivir en comunidad. Y así fue, dicho proyecto se convirtió en la Ley 1732 de 2014 “Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.”, que se trazó como objetivo. “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.” (Ley 1732, 2014, art. 1, par. 2) y seguidamente “La Cátedra será un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.” (Ley 1732, 2014, art. 1, par. 3).

Decreto 1038 de 2015. M.A.R.C., Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

El decreto 1038 de 2015 reglamentó las Ley 1732 de 2014. De manera general, este decreto plantea la finalidad de la cátedra de la paz, que debe estar orientada a la apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica. Seguidamente, sostiene que uno de los objetivos de dicha cátedra es contribuir al aprendizaje y la reflexión en torno a la cultura de paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible. Las definiciones que presenta esta disposición normativa, respecto a cada tema es:

Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Educación para la paz: se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de

equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario.

Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades. (Decreto 1038, 2015, art, 2)

De los enunciados normativos se puede evidenciar la articulación con la Ley 1620 de 2013 en torno a la convivencia escolar, por medio de la cultura de paz, en específico, a través de la vivencia de los derechos humanos, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos; de la educación para la paz, se resalta el llamado insistente a una educación como producto de la reflexión sobre los derechos humanos, el respeto por la pluralidad, la convivencia pacífica y, finalmente, el desarrollo sostenible que se enmarca, incluso desde la promulgación y fundación de las Naciones Unidas, la necesidad de pensar en los derechos de las generaciones venideras.

El segundo aporte fundamental del Decreto, se relaciona con las temáticas que las I.E., deben incorporar en sus currículos para lograr el objetivo o la finalidad de la ley 1732 de 2014. Puntualmente el artículo 4, estructura y contenido del Decreto 1038 de 2015, plantea que los contenidos que deben integrar son al menos dos de los que enuncia: justicia y derechos humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección a las riquezas culturales de la Nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, proyectos de vida y prevención de riesgos.

Ley 1874 de 2017. La Enseñanza de la Historia como Educación para la Paz

El 27 de diciembre de 2017, el congreso de la República de Colombia, expidió la Ley 1874, con la cual se modificaba parcialmente la Ley 115 de 1994. El objeto de la Ley era restablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia y uno de los objetivos que se trazaba consistía en promover la formación de una memoria histórica que contribuyera a la reconciliación y la paz en nuestro país. En este sentido, se modificaron una serie de artículos de la Ley General de

Educación, pero llama especialmente la atención, la adición de un párrafo al artículo 30 de dicha Ley que a continuación se expone:

Los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias Sociales, a que se refiere el literal h) del artículo 22, pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera. (Ley 1874, 2017, art. 5)

Con el componente pedagógico de la enseñanza de la historia de manera obligatoria, acompañado de la cátedra de la paz y las temáticas relacionadas con la memoria histórica y la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, se podría afirmar que se consolida todo una red de temáticas que apuntan a materializar una educación para la paz, la convivencia pacífica – que se debe enseñar y aplicar desde la escuela – y una fuerte apuesta por la reconciliación, entendida como el punto final para una transformación del conflicto.

Educación para la Paz desde Políticas Internacionales, Nacionales y Guías Pedagógicas

Políticas Internacionales

Dos políticas educativas a nivel internacional deberían tener cabida en un trabajo sobre convivencia escolar. Con la participación de diferentes intelectuales, pedagogos y académicos, se conformó una comisión encargada de construir un conjunto de recomendaciones de cara a la entrada del siglo XXI. Este trabajo fue llamado *la educación encierra un tesoro* publicado por la UNESCO (1996). Quizá la relevancia de este trabajo, podría ser entendida en armonía con los desafíos que se plantean, pensar en diferentes escalas (local, nacional, global) con un objetivo en común: construir una sociedad que apueste por la convivencia en una dimensión global, es decir, con integración mundial, aportar a la construcción de una educación que integre la pluralidad, la diferencia, los avances científicos y tecnológicos, los modelos y sistemas económicos, por tanto debe ser una aspiración de cualquier sistema educacional basados en la paz, la integración, la interacción bajo el principio de armonía social. Lo anterior podría ser resumido en uno de los pilares que se señala para la educación: aprender a vivir juntos, este pilar es entendido como “Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.” (UNESCO, 1996, p. 34).

La segunda política educativa internacional, puede ser rastreada en el informe elaborado por la UNICEF (2008), en el cual se aboga porque la educación adopte un enfoque de derechos humanos. Solo bajo el enfoque de los derechos humanos, se pueden alcanzar una verdadera inclusión y equidad social. El informe UNICEF titulado *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. La escuela, como espacio de socialización, es la llamada a incentivar la enseñanza de los derechos humanos, vivirlos, sentirlos, proyectarlos, difundirlos y ejercerlos de cara a la construcción de una sociedad globalizada.

Estas políticas internacionales, son un fundamento para la construcción de políticas educativas nacionales y sobre todo, necesarias para que sean adaptadas a las políticas en cada Institución Educativa y lo más importante, adaptarlo a las prácticas pedagógicas para poder generar espacios que propendan por la sana convivencia escolar, encaminada a la paz y espacios libres de violencia.

Políticas Educativas Nacionales

El artículo 72 de la Ley 115 de 1994, habla del Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Las características de este plan tendrán que ver, en primer lugar, con los periodos de vigencia, por diez años, y en segundo lugar, que se desarrollen acciones correspondientes a los mandatos legales y constitucionales en materia educativa, este documento cumplen una función auxiliar a las normas existentes, que son de carácter orientador para la formulación de las políticas de los establecimientos educativos (PEI, SIE, Pactos de Convivencia, mallas curriculares).

El primer Plan Nacional Decenal de Educación, comprendido entre los años 1996-2005, planteaba dos desafíos fundamentales: por una parte, la consolidación de un sistema político, en particular el naciente producto de la Constitución Política de 1991, la búsqueda por sentar los pilares del Estado Social de Derecho con base en la garantía y respeto de los derechos humanos, civiles, políticos, pero sobre todo, la búsqueda de la paz. Por otra parte, el segundo desafío buscaba el fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción de la convivencia ciudadana encaminada a forjar una cultura que permita, a través del diálogo y la tolerancia con el otro, la solución de conflictos.

El segundo Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015, a diferencia del anterior, no centró sus propósitos o desafíos en tornos a la paz, pues el concepto se menciona apenas en dos apartes; el primer aparte se relaciona con la visión y la búsqueda de la consolidación del Estado Social de Derecho al año 2016, y un segundo aparte en los propósitos que dispone:

La educación en su función social, reconoce a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos y atiende a las particularidades de los contextos local, regional, nacional e internacional, debe contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos. (PNDE, 2006, p. 1)

Con lo anterior, podría leerse que en la agenda del PNDE 2006-2015, la construcción de paz, solo fue mencionada de cara a fundamentar la propuesta bajo los lineamientos de la Constitución Política de Colombia, el Bloque de Constitucionalidad y las leyes vigentes en materia educativa hasta el momento, pero no profundizan en el propósito de la creación de espacios para fomentar una cultura de paz desde la escuela para la sociedad.

El Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.), en la presentación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, vigente a la fecha, sostuvo que “El camino hacia la consolidación de la paz también exige una educación que contribuya a formar buenos ciudadanos, resolver los conflictos pacíficamente, fortalecer la reflexión y el diálogo, así como estimular la sana convivencia.” (PNDE, 2015, p. 10). Con esta perspectiva, claramente se evidencia el retorno de la paz como un pilar fundamental de la agenda educativa de cara a la transformación de la escuela, pues es desarrollada en un desafío específico y al mismo tiempo, es transversal a los demás desafíos.

De igual manera, antes de describir a profundidad el séptimo desafío, será importante tener en cuenta el tercer desafío nombrado *establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles*, en especial, el lineamiento estratégico específico 19 que sugiere “incluir en los currículos la formación para el reconocimiento de la diferencia y el respeto por el otro, fundamentados en principios como la solidaridad, la equidad y la resolución pacífica de conflictos” (PDNE, 2015, p. 45). La resolución pacífica de conflictos en la agenda nacional educativa, integra no solo lo dispuesto en la Ley 1620 de 2013, sino también, la Ley 1735 de 2014.

Relacionado con el lineamiento descrito anteriormente, se plantea también impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento y en materia de resolución pacífica de conflictos, el lineamiento estratégico específico, en el aparte desde lo administrativo, el numeral 10 propone “Garantizar procesos curriculares, pedagógicos y didácticos y crear incentivos y formas de reconocimiento que fomenten desarrollos innovadores de los estudiantes, para la resolución de problemas de su entorno.” (PDNE, 2015, p. 52). La resolución pacífica de conflictos, se podría afirmar, desde la modificación del artículo 14 literal b), se sigue desarrollando en las políticas educativas a excepción del PDNE 2006-2015, lo que indica que a pesar de la falta de desarrollo del mismo, fue integrado en el plan 2016-2026.

Finalmente, el desafío que recobra mayor importancia en este trabajo será el séptimo: construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género. Este desafío en los lineamientos específicos plantea de manera general “Fortalecer la formación ciudadana para asegurar una convivencia sana y respetuosa, de manera que todas las escuelas en Colombia se conviertan en territorios de paz” (PNDE, 2015, p. 55). Dentro de este desafío se plantean 33 lineamientos específicos, están encaminados a la transformación de la

escuela como territorio de paz, mediante la implementación de prácticas pedagógicas orientadas a:

Fomentar el conocimiento del acuerdo de paz. Concebir las instituciones como territorios de paz. Implementar una formación integral a través del desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica y la cultura de paz de manera transversal en todo el currículo. Garantizar la participación consultiva y decisoria para el ejercicio de los derechos humanos en todos los niveles educativo. Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género. Construir escenarios de paz con nuevos currículos y metodologías en el marco del posconflicto. Fomento de la cultura del amor, de la paz, el respeto, la responsabilidad social, la no violencia y la vivencia de los valores. Crear los observatorios de paz a nivel institucional que nos permitan la identificación de los conflictos y lograr su superación de forma temprana para la construcción de la convivencia escolar. (PNDE, 2015. pp. 56-57)

Las anteriores prácticas no son excluyentes de las demás que se plantean, pues solo se mencionan a modo de ejemplo.

Guías y Lineamientos Ministeriales de Educación: M.A.R.C., y Competencias Ciudadanas

Las guías del ministerio de educación son documentos pedagógicos de carácter complementario y orientador de las normas jurídicas en materia educativa. Las guías pedagógicas son instrumentos, herramientas o metodologías de enseñanza y aprendizaje que facilitan la lectura y explicación de las normas constitucionales y legales; la elaboración de las guías, además, tiene en cuenta los planes decenales de educación y entorno a estos, y en armonía con la ley, se dirigen a docentes de aula y administrativos docente para que paulatinamente adecuen sus prácticas pedagógicas a las realidades políticas del país, al mismo tiempo que les permite a las familias conocer y adentrarse en los procesos formativos de sus hijos en un escenario de enseñanza y aprendizaje escolar. El uso de las guías metodológicas no son fuentes normativas pero en el ámbito educativo, cumple una función similar al que cumple la doctrina como fuente auxiliar del derecho.

En el año 1996, el Ministerio de Educación Nacional elaboró los lineamientos curriculares *constitución política y democracia*; el contexto en el que surge este complemento pedagógico, tendrá que ver fundamentalmente con tres conceptos: Constitución, instrucción cívica y

democracia, esto, en relación a la disposición constitucional del artículo 41. Uno de los objetivos que se planteaban allí, tendría que ver con el ejercicio pedagógico de la constitución política y los nuevos enfoques direccionados a la construcción de un concepto de ciudadanía para lo cual, los sujetos en un escenario de enseñanza y aprendizaje como la escuela, debían estar preparados para el concurso en sociedad en el marco del Estado Social de Derecho.

En este sentido, en el desarrollo del concepto *instrucción cívica* se plantea como un desafío, *el desafío por la paz*. Este desafío, en palabras del M.E.N.:

la Constitución de 1991 propuso la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento (artículo 22), colocó el pluralismo como un valor central del orden democrático y se postuló como un pacto de paz. Para ello es preciso que la Carta de 1991 se conozca a fondo y, sobre todo, que hacerla realidad sea un propósito de todos y de este modo pueda convertirse efectivamente en un instrumento para acercar la paz (MEN, 1996, p. 9)

Los lineamientos curriculares *constitución política y democracia*, apuntaban a la transformación curricular de la escuela; esto, para darle sentido a los conceptos mencionados anteriormente, que si bien de alguna manera hacían parte del currículo (al menos en el papel) de las instituciones educativas, parecía que no apuntaban concretamente al resarcimiento de un pasado histórico mediado por violencias de diferente índole. Apostaba fundamentalmente al conocimiento de la Constitución Política como un instrumento para alcanzar ese derecho, cumplir ese deber y garantizar esa obligación promulgada en su artículo 22.

En esta dirección, en el año 2003, a nivel ministerial se desarrollaron las guías metodológicas para la implementación de las competencias ciudadanas, el objetivo de las competencias ciudadanas, es que los sujetos en un escenario de enseñanza y aprendizaje como la escuela, adquieran habilidades específicas para el ejercicio de la ciudadanía.

De manera general, la Guía 6 del Ministerio de Educación, *Formar para la ciudadanía... sí es posible, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas Lo que necesitamos saber y saber hacer*, plantea unas metas relacionadas con la formación de competencias ciudadanas, ligadas a derechos y deberes, aportar a la construcción de paz, fomentar la participación democrática y valorar la pluralidad; para acompañar estas metas, desarrolla tres grupos de estándares: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y finalmente, un grupo relacionado con pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (MEN, 2003). El marco normativo de esta

guía, se encuentra fundamentalmente en los tratados internacionales ya mencionados y desarrollados anteriormente, la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación 115 de 1994.

En la misma dirección, en el año 2010, el Ministerio de Educación elaboró la cartilla *Brújula, programa de competencias ciudadanas*. Esta cartilla se resume de la siguiente manera:

El Programa de Competencias Ciudadanas —PCC— es el conjunto de estrategias lideradas desde el Ministerio de Educación Nacional —MEN— y dirigidas a todo el sector, que busca fomentar en el establecimiento educativo innovaciones curriculares y pedagógicas basadas en “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Art. 41, Colombia, 1991), con el fin de “formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...” (Art. 67, *Ibíd.*). (MEN, 2010. p. 14)

La guía 48 y 49 del Ministerio de Educación se desarrollan a partir de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto Reglamentario 1965 del mismo año. La guía 48, *Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas*, es una ruta metodológica dividida en cinco momentos: saber, decidir, hacer, revisar y ajustar; es dirigida especialmente a las entidades territoriales (secretarías de educación) las cuales, según el Decreto 1965 de 2013, hacen parte del Sistema Nacional de Convivencia Escolar por el rol fundamental que desempeñan, entre las políticas educativas y las Instituciones Educativas con una función articuladora.

La categoría *derechos humanos* es transversal a toda la guía 48. Lo importante de esta guía es el llamado que le hace a las entidades administrativas, para que dentro de sus programas fortalezcan el acompañamiento a las instituciones educativas en armonía con el principio de corresponsabilidad y las obligaciones que les trazaba el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 19098 de 2006). Además resalta la importancia de la lectura de contexto para identificar qué hay en materia de convivencia escolar en los municipios que cubre cada entidad territorial. La guía pregunta por las políticas a nivel departamental y municipal, los proyectos, programas, las políticas, la articulación con otras instituciones y los protocolos de atención, para finalmente, elaborar un plan de acción encaminado a garantizar una convivencia escolar asistida, en cada institución educativa.

Por su parte, la guía 49 cierra este marco normativo y de documentos auxiliares de acompañamiento para la implementación de las disposiciones normativas. La guía 49 *guías pedagógicas para la convivencia escolar*, parte de la Ley 1620 y el Decreto Reglamentario 1965 del año 2013 y desarrolla conceptos como *resolución pacífica de conflictos, justicia restaurativa,*

mediación, pero en especial, plantea una ruta de atención integral para la convivencia escolar, con un objetivo que es posibilitar que las escuelas logren resultados en materia de formación de sujetos activos de derechos, reconocimiento e inclusión genuina de la comunidad educativa, transformación de las prácticas educativas, mejoramiento del clima escolar a partir de cuatro elementos fundamentales como la promoción, prevención, atención y seguimiento orientados a la formación para el ejercicio de la ciudadanía.

Los Jueces de Paz como M.A.R.C. El Caso del Departamento de Antioquia

De conformidad con lo establecido en la Ley 715 de 2001, las entidades territoriales certificadas tienen competencia para administrar el servicio educativo en su jurisdicción; esto quiere decir, que planifican, organizan, dirigen y distribuyen recursos educativos. El caso del Departamento de Antioquia, entidad territorial certificada, cuenta con 117 municipios bajo su jurisdicción, lo que quiere decir que de 125 municipios que integran el Departamento como entidad territorial administrativa, solo ocho son certificados, por tanto, las políticas o directrices que emanan de la Secretaría de Educación de Antioquia, no los incluye. Los municipios certificados dentro del Departamento son: Medellín, Itagüí, Sabaneta, Rionegro, Bello, Envigado, Turbo y Apartadó.

Así pues, la Ordenanza 022 de 2017, proferida por la Asamblea de Antioquia, promovió una estrategia departamental para la implementación de una política de fortalecimiento a los jueces de paz, con base en lo dispuesto en el artículo 247 de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley 497 de 1999. De esta ordenanza, es importante señalar el artículo quinto que adopta, en los 125 municipios que integran la Secretaría de Educación de Antioquia, la figura de los jueces de paz, con el fin de garantizar la convivencia escolar a partir del desarrollo integral de los actores educativos. Por su parte, la Secretaría de Educación Departamental, desarrolló la Ordenanza por medio de la Resolución 144330 de 2019 como una directriz de fomento y fortalecimiento para la paz, mediante el fortalecimiento de la convivencia escolar.

La definición que trae consigo el artículo segundo de la Resolución 144330 de 2019 del juez de paz, interesa en la medida que plantea que los jueces de paz serán niños, niñas o adolescentes que ayuden a fomentar una cultura de paz en el entorno escolar, promoviendo el diálogo, fundamentalmente, la reconciliación, la mediación en situaciones Tipo I. (Res. 144330, 2019, art. 2).

De esta norma, es importante resaltar uno de los fundamentos jurídicos que señala en sus consideraciones:

Que la Ley 1620 de 2013, reglamentada por el Decreto 1965 de 2013, creó el Sistema Nacional de Convivencia escolar y estableció los protocolos a seguir al momento de presentarse situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos en el establecimiento educativo, entre los que se cuenta la mediación escolar. Y en la guía 49 del Ministerio de Educación Nacional, se establecen las pautas necesarias para

la implementación de la mediación escolar, como un instrumento para poner fin a los conflictos internos en la escuela y la revisión de los Manuales de Convivencia.

Al parecer, las personas que proyectaron esta resolución, en aras de responder a una política departamental, confundieron los elementos que subyacen a la mediación escolar y trataron de equiparar ese mecanismo de transformación de conflictos con lo que se puede lograr a partir de los jueces de paz. Como ya se ha señalado ampliamente, en especial en los aportes teóricos, la mediación se caracteriza por la ausencia de un tercero que imparte justicia, porque son las partes las que encuentran la salida a la situación con una figura que se denomina mediador, o incluso, un negociador. Conceptualmente existe un error que solo puede ser evadido cuando se le asigna una función pedagógica, pero esto implica una desfiguración de la institución que constitucionalmente existe. Pero no es algo nuevo, pues de la misma manera ocurrió con la conciliación, de la que se habla de manera indistinta aun existiendo unas solemnidades y formalidades que no permiten su adaptación en los entornos escolares pero sobre la cual pretende desfigurar para adoptarla en las instituciones educativas.

Estas críticas a las iniciativas departamentales, e incluso nacionales, no quieren decir en ningún momento que su adaptación pedagógica no aporte a la convivencia escolar o al mejoramiento del clima escolar, sino que debe haber mayor claridad conceptual y normativa cuando se habla de manera indistinta de instituciones legales o constitucionales, pues de seguir haciéndolo, solo llevaría a un exceso de mecanismos poco claros, que desdibujarían los mecanismos alternativos de transformación de conflictos aún sin haber empezado a surtir los efectos esperados desde hace más dos décadas.

Reflexiones finales

La escuela del siglo XXI ha planteado algunos retos que no pueden soslayarse desde ningún campo del saber o discurso que pretenda una intervención en la conducta del ser humano. Claramente, cuando hablamos de la educación, de manera general, estamos ad portas de una serie de concepciones que han pretendido adecuar, educar, formar, instruir, enseñar o incidir en patrones de comportamiento de los sujetos en escenarios de enseñanza y aprendizaje concretos, algunas corrientes pretendiendo la heteronomía y otras la autonomía. Educar para la paz ha implicado entonces, de manera concreta, dinamizar un proceso que inste al desarrollo de habilidades, conocimientos, destrezas y competencias de las personas para prevenir violencias manifiestas y latentes, que permitan el convivir en espacios pacificados.

Ahora bien, la educación para la paz ha sido asociada con derechos humanos, creando un derrotero dirigido a los Estados para buscar su implementación, dado que parecen conceptos inescindibles que, incorporados en una perspectiva global, de aprender a vivir y convivir con el otro (alteridad) a partir del fortalecimiento del ser (ontológico), garantizan libertades individuales y colectivas sobre la base del respeto por la diferencia, la interculturalidad, el pluralismo y la solución de conflictos de manera positiva prescindiendo de la violencia.

Todos los elementos que se desarrollaron en los cuatro hitos de la educación para la paz, permearon las instituciones de los Estados de corte eurocéntrico y norteamericanos que compartían el mismo discurso homogenizante de los derechos humanos y la paz. En Colombia se puede afirmar que todas estas reflexiones fueron incorporadas en la Constitución Política de 1991, que se evidencia al revisar el preámbulo o los artículos 1, 2, 22, 41, 67, 93 y 94. La esencia misma de la Constitución Política de Colombia radica en el respeto por las diferencias, la convivencia, la pluralidad, la participación, la responsabilidad democrática, la garantía, el reconocimiento del otro y el respeto por los Derechos Humanos.

Dada la existencia de una gran cantidad de normas jurídicas que regulan el sistema educativo colombiano, con derogaciones y adiciones, se puede evidenciar que la producción normativa se ha encaminado a materializar lo dispuesto en la Constitución. Así, una revisión bajo el precepto de ordenamiento jurídico y jerarquía normativa, ha mostrado que existe coherencia entre normas de rango superior y rango inferior, pero lo que se ha evidenciado, es que las normas por sí mismas resultan insuficientes posiblemente por la falta de apropiación, divulgación o capacitación de diferentes actores educativos, lo que resulta paradójico toda vez que, en el caso de

la educación pública, todos los funcionarios públicos juran respetar la ley y la constitución, sobre lo cual se presume que la conocen.

Bajo este panorama, cada norma jurídica pasa al tablero y es sujeta de evaluación. Si evaluáramos cada norma desde una perspectiva estrictamente positivista, podríamos afirmar que son válidas en la medida que existen, toda vez que fueron proferidas por órganos o autoridades competentes formalmente siguiendo los procedimientos que determina la Constitución y la Ley. Para el caso de las leyes, emanaron del Congreso de la República, los Decretos del ejecutivo de turno; la Ordenanza de la Asamblea Departamental y la Resolución de la Secretaria de Educación. Ahora bien, materialmente, como se expuso al principio del informe, los contenidos se enmarcaron uno a uno a lo dispuesto por una norma de rango superior, hasta llegar a la Constitución y el Bloque de Constitucionalidad.

Ahora, una posición desde el realismo jurídico -podría centrarnos en un análisis de existencia/validez relacionado con eficacia normativa- resulta más complejo. Ante esta perspectiva de análisis, la norma jurídica es eficaz cuando se relaciona con su aplicación y, bajo este panorama, el amasijo de normas que existen en los temas expuestos, dan cuenta que no hay una aplicación efectiva por tanto, la eficacia deja serios cuestionamientos. Un ejemplo de esta afirmación tendría que ver con el artículo 87 de la Ley 115 y el artículo 17 del Decreto 1860 de 1994 que reguló los reglamentos o manuales de convivencia de los establecimientos educativos. Si la norma, que bien se expuso anteriormente, se hubiese aplicado conforme la Constitución, el Bloque de Constitucionalidad y la Ley 115 de 1994, desde el año de su promulgación, los manuales de convivencia se hubieran entendido como instrumentos o herramientas para aprender a vivir y convivir con el otro, no predominantemente como herramientas de castigo, exclusión y vulnerador de derechos fundamentales (debido proceso, libre desarrollo de la personalidad, educación, intimidad, etc.) hasta que la denuncia mediática y la Corte Constitucional, presionaran a regular específicamente la materia.

En la misma dirección, podría evaluarse la existencia/validez/eficacia de la Ley 1029 del 2006 en lo referido a las nociones básicas sobre jurisdicción de paz, mecanismos alternativos de solución de conflictos, derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales. Si esta norma se hubiera aplicado efectivamente, desde el año 2006, se hubiesen fortalecido los mecanismos alternativos de resolución de conflictos, pero una mirada superficial a los programas o planes de estudio de diferentes licenciaturas en Medellín de la época, dan muestra que para ese

año, era precaria aún su profundización, dejándolo a cargo de las Facultades de Derecho que paulatinamente se fueron apropiando de su desarrollo e implementación mediante capacitaciones a docentes y rectores; y ni que decir de lo relacionado con las nociones básicas en materia jurídica sobre derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales, que no aparecen siquiera en los planes de estudio de las licenciaturas actuales de los programas ofertados en Antioquia y mucho menos en los lineamientos pedagógicos o estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación.

Y lo mismo se podría evaluar en la Ley 1098 de 2006 con relación a las obligaciones de los establecimientos educativos de diseñar mecanismos de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo, pretendiendo erradicar las violencias físicas y psicológicas bajo una perspectiva de inclusión, buscando transformar un enfoque de justicia retributivo a uno restaurativo, que no se lograba evidenciar en los manuales de convivencia que apenas, casi seis años después, se transformaron, pero, ¿acaso los discursos de educación para la paz que se evidenciaba en tratados, pactos y convenios internacionales, ratificados por Colombia, la Constitución Política y la Ley 115 con su modificación en el año 2006, no apuntaban en la misma dirección?

Fue con la Ley 1620 de 2013 que nuevamente se legisló sobre lo mismo: convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, educación para la sexualidad y prevención y mitigación de la violencia escolar, básicamente, una compilación del Bloque de Constitucionalidad – en lo referido anteriormente-, la Constitución, la Ley 115 1994, Ley 1029 de 2006, Ley 1098 de 2006. Sin embargo, una reflexión en torno esta Ley se puede situar con relación al S.I.U.C.E.: lo novedoso de la Ley. En el año 2021 el Comité de Convivencia Departamental de Antioquia, monitoreó el funcionamiento de los Comités de Convivencia Municipales ejecutando lo dispuesto en la Resolución 2021090000066 de 26 de febrero de 2021. Los resultados fueron, al 30 de junio de 2021: de los 117 municipios no certificados, solo enviaron informe 81 de ellos, 36 no respondieron; 7 de ellos no habían sido conformados; 35 no se reunieron (5 por no tener situaciones reportadas y 16 por las restricciones del Covid-19); 20 cumplieron parcialmente con sus funciones debido a la pandemia y 46 se reunieron en promedio 2 veces al año. Lo que resulta más inquietante de la información publicada por la Secretaría de Educación de Antioquia, es que solo se reportaron 33 situaciones tipo II, es decir, 33 conflictos relacionados con acoso escolar, ciberacoso escolar o agresión, que se presentan de manera repetitiva o que causen

daño a la salud y el cuerpo sin generar incapacidad; sin embargo, por ser información de una entidad administrativa se presume legal, veras y cierta aunque la suma de los datos no concuerde.

Por su parte, la Ley 1732 de 2014 por la cual se crea la cátedra de la paz resulta redundante. En primer lugar porque todo el sistema educativo colombiano, desde el año 1994, había transversalizado la educación para la paz e incluso la había positivizado en temas relacionados con la enseñanza los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, los mecanismos alternativos de resolución de conflictos, etc. En segundo lugar, porque las definiciones que presenta acerca de cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible hacían parte de los lineamientos pedagógicos, los estándares básicos de competencia, incluso la declaración de la UNESCO desde el año 1999, que no se cita por no estar ratificada por Colombia sobre cultura de paz, sin contar nuevamente las leyes expuestas.

Finalmente, la Ley 1874 de 2017 redundó en algunos aspectos de la Ley 1732 y su Decreto Reglamentario, además de las guías pedagógicas en competencias ciudadanas, como también sus lineamientos y estándares básicos de competencia en ciencias sociales y la Ley 1448 de 2011, sobre el deber de memoria del Estado. En el mes de abril la comisión asesora para la enseñanza de la historia de Colombia entregó su propuesta a la Ministra de Educación del ex presidente Iván Duque y se espera que prontamente se actualicen los lineamientos de las Ciencias Sociales, pero se vuelve a caer en el riesgo que se convierta en letra muerta al depender de la autonomía escolar para la incorporación de los lineamientos a los planes de estudio, puesto que la enseñanza de la historia se debe incluir en la asignatura de ciencias sociales. Frente a los jueces de paz en Antioquia, no hay datos o estudios que confirmen o hagan seguimiento a su implementación, lo que da a entender que ha sido letra muerta.

Referencias

- Arancibia, M. L. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (3), 1-18
- Benavides, L. (2005). Educación para la Paz, el respeto al medio Ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 165-184
- Cabezudo, A. (2013) Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação (Porto Alegre)* v. 36, n. 1, p. 44-49, jan./abr. 2013
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T- 974 de 1999 (M.P. Álvaro Tafur Galvis: 2 de diciembre de 1999)
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C- 037 de 2000 (M.P. Vladimiro Naranjo Mesa: enero 26 de 2000)
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-925 de 2002. (M.P. Álvaro Tafur Galvis: 31 de octubre de 2002)
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C- 504 de 2007 (M.P. Clara Inés Vargas Hernández: julio 4 de 2007)
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-905 de 2011 (Jorge Ivan Palacio Palacio: 30 de noviembre de 2011)
- Constitución Política de Colombia [Const]. Julio 7 de 1991 (Colombia). 2da Ed. Editorial Legis
- Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 5 de agosto de 1994. Ministerio de Educación Nacional (Colombia) Diario Oficial No. 41.473
- Decreto 1965 de 2013. 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. 11 de septiembre de 2013. Ministerio de Educación (Colombia) Diario Oficial No. 48.910.
- Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. 25 de mayo de 2015. Ministerio de Educación Nacional (Colombia) Diario Oficial No. 49.522.
- Demicheli, G. (2000). Comunicación y modelos de mediación: epistemología, teoría y técnicas. En: *Revista estudios sociales*, Nro. 6, semestre 4. (1-13)

- Esquivel, C. G., y García, M. E. (2018). La educación para la paz y los derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.
- Ferrari, Vincenzo (1989). *Funciones del Derecho*. Madrid: Debate
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Trad. Centro de Investigación por la Paz. Bilbao: Gernika Gogoratz
- García, H. y Ugarte, D. (2002). *Resolviendo conflictos en la escuela. Manual para maestros*. Perú: Ministerio de Educación.
- Gómez, J. (2019). La educación para la paz: Contribuciones para un estado del arte. *Cambios y Permanencias*, 10(1)
- Herrera, K., Rico, R., y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Martínez, H. (2014). Incorporación internacional de los derechos económicos, sociales y culturales y la integralidad de los derechos humanos. En: *Ratio Juris*, 9 (19), 175-197.
- Hobsbawm, E. (2001). *Historia del siglo XX . Crítica*
- Jares, X. (2004) *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- Jares, X. (1995). *Educación para la Paz*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid.
- Kelsen, H. (1985) *Teoría General del Derecho y del Estado*. Comentado por NINO, Carlos Santiago: “La validez del derecho”. Editorial Astrea, Buenos Aires, 1985, p. 9
- Lederach, J. P. (1996). *Enredos, pelitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Guatemala: Clara-Semilla.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Bakeaz y Gernika Gogoratz
- Ley 13 de 1945. Por la cual se aprueban unos instrumentos internacionales. 27 de octubre de 1945. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial 25971.
- Ley 74 de 1968. por la cual se aprueban los "Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de Derechos Civiles y Políticos, así como el Protocolo Facultativo de este último, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en votación unánime, en Nueva York,

el 16 de diciembre de 1966”. 31 de diciembre de 1968. Congreso de la República. Diario Oficial Nro. 32682

Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de los Niños adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. 22 de enero de 1991. Congreso de la República, Diario Oficial No. 39640.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 41.214

Ley 497 de 1999. Por la cual se crean los jueces de paz y su funcionamiento. 11 de febrero de 1999. Congreso de la República. Diario Oficial No. 43.499.

Ley 1013 de 2006. Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994. 23 de enero de 2006. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 46.160.

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el código de infancia y adolescencia. 8 de noviembre de 2006. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial 46.446

Ley 1029 de 2006. Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994. 14 de junio de 2006. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial 46.299.

Ley 1620 de 2013. Por el 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. 15 de marzo de 2013. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial 48.733.

Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 1º de septiembre de 2014. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial 49.261.

Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. 27 de diciembre de 2017. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial 50.459

López de Mesa, C., Carvajal, C., Soto, M., y Urrea, P. N. . (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. Educación y Educadores, 16 (3), 383-410.

Mena, M. y Valdés A., (2008). «Clima social escolar». Documento Valoras UC. Santiago: Escuela de Psicología, Universidad Católica

Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Educación 1996-2005. República de Colombia. Bogotá: MEN

- Ministerio de Educación Nacional (1996) Lineamientos curriculares *constitución política y democracia*.
República de Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2003) Guía 6 del Ministerio de Educación, Formar para la ciudadanía... sí es posible, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas Lo que necesitamos saber y saber hacer. República de Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (2010) Cartilla Brújula, programa de competencias ciudadanas.
República de Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (2013) Guía 48, Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas. República de Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (2013) Guía 49 guías pedagógicas para la convivencia escolar.
República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Educación 2006-2015. República de Colombia
Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Educación 2016-2026. República de Colombia
Bogotá: MEN.
- Moore, C.(1994). Mediación y negociación. Trad. Centro de Investigación por la Paz. Bilbao: Gernika
Gogoratuz
- Naciones Unidas, Asamblea General (1945) “Cata de las Naciones Unidas”: Conferencia de las Naciones Unidas”, (26 de junio de 1945). San Francisco.
- Naciones Unidas, Asamblea General (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (Res. 217 [III] A). Paris.
- Naciones Unidas, Asamblea General (1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (Res. 2200 (XXI)A)
- Naciones Unidas, Asamblea General (1966) Pacto Internacional de Derechos Civiles y Político. (Res. 200 (XXI)A)
- Naciones Unidas, Asamblea General (1989) Convención sobre los Derechos del Niño.
- Ordenanza Departamental 022 de 2017. Por medio de la cual se implementa una política departamental para elegir y fortalecer a los jueces de paz. 29 de agosto de 2017. Asamblea Departamental de Antioquia. Nro. 22.
- Piña, L., Zuleta, M., y Bermúdez, W. (2020). Educación para la paz y espacios de convivencia desde la perspectiva de los derechos humanos. *Advocatus*. 35 (dic. 2020), 135–155

- Puerta, I., Builes, L. F. (2009) Formas de tratamiento de conflictos escolares. En: Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Extensión (eds.) Abriendo espacios flexibles en la escuela.
- Puerta, I y Builes F (2011) Abriendo espacios flexibles en la escuela. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Puerta, I., Builes, L. F. y Sepúlveda, M. C. (2015). Convivir pacíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620 de 2013. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Redorta, J. (2007). Aprender a resolver conflictos. Barcelona: Paidós
- Redorta, J. (2011). Cómo analizar los conflictos: la tipología de los conflictos como herramientas de mediación. España: Paidós
- Resolución 144330 de 2019. Por medio de la cual se implementa una directriz de fomento y fortalecimiento para la paz y el mejoramiento de la convivencia escolar, garante en la formación en DDHH, contenida en el artículo 5 y siguientes a la Ordenanza Departamental 022 de 2017 sobre jueces de paz escolares. 15 de julio de 2019. Secretaria de Educación de Antioquia.
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. Revista VIA IURIS, (9),141-160
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última Década, 22(41), 153-178
- Sanín, F. (2011) La constitución de 1991 como pacto de paz: discutiendo las anomalías. En: Revista Estudios Socio-Jurídicos, 13 (1). Pp. 419-447.
- Soriano, R. (1997). Sociología del derecho. España: Ed. Ariel
- Salomon, G. (2002). The nature of Peace Education: Not all programs are created equal. En: Peace Education. The concept, principles and practices around the world. G. Salomon & B. Nevo (Eds). (Pp. 3-13). New York, NY: Psychology Press.
- UNESCO. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Francia: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2000). Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia. Francia: Ed. UNESCO.
- UNICEF. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Nueva York: UNESCO, UNICEF.
- Valdés, H., Treviño, E., Castro, M., Carrillo, S., Bogoya, D., Costilla, R. y Acevedo, G. (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional comparativo y Explicativo, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

