

Violencia, convivencia y derecho en los espacios educativos

Helena Morales Ortega
Compiladora



UNIVERSIDAD
**AUTÓNOMA
DEL CARIBE**
Barranquilla, Atlántico

Violencia, convivencia y derecho en los espacios educativos

Helena Morales Ortega
Compiladora

Helena Morales Ortega
Nubia Marrugo Núñez
Yamil Gómez Consuegra
Carmen Chinchilla Oñate
Victoria Rodríguez Arévalo



UNIVERSIDAD
**AUTÓNOMA
DEL CARIBE**
Barranquilla, Atlántico

Grupo de investigación Estudios de Género, Niñez y Criminalidad

Catalogación en la publicación.
Universidad Autónoma del Caribe. Departamento de Bibliotecas

Violencia, convivencia y derecho en los espacios educativos / Helena Morales Ortega, Nubia Marrugo Núñez, Yamil Gómez Consuegra, Carmen Chinchilla Oñate, Victoria Rodríguez Arévalo
Barranquilla, Colombia., Sello Editorial Uniautónoma, 2017.

150 páginas.
Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-8524-94-8

1. Derechos de los homosexuales - Grupos sociales - 2. Integración social - Investigaciones socio jurídicas. 3. Derechos de los homosexuales - Aspectos constitucionales colombianos - 4. Parejas homosexuales - Legislación - Colombia. I. Muñoz Osorio, Alcira Isabel. -- II. Tit.

CDD: 323.32 A325

Universidad Autónoma del Caribe, 2017

www.uniautonomo.edu.co
Calle 90 No. 46 112, Barranquilla, Col.

Violencia, convivencia y derecho en los espacios educativos

© Helena Morales Ortega
© Editorial Uniautónoma, 2017

Profesional de Publicaciones Científicas: Adalberto Bolaño Sandoval
Diseño y Diagramación: Carlos Colonna Ortega

Hecho en Colombia

© Reservados todos los derechos.

*Queda hecho el depósito legal (Ley 44 de 1993, el decreto 460 de 1995, el decreto 2150 de 1995 y el decreto 358 de 2000).
Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, por medio de cualquier proceso, comprendidos la reprografía, microfilm, fotocopia, offset, fónico y el tratamiento informático (Ley 23 de 1982).*

CONTENIDO

Presentación	11
-------------------------------	-----------

I

La violencia escolar, los manuales de convivencia y la protección integral del niño, niña y adolescente.	13
---	-----------

Helena Morales Ortega, Nubia Marrugo Núñez, Carmen Chinchilla Oñate

La violencia.	13
La violencia escolar	14
El bullying: una forma de violencia en la escuela	18
Los manuales de convivencia y la violencia escolar	27
Los manuales de convivencia	29
Contenido de los manuales de convivencia	31
La protección integral del niño, niña.	37
y adolescente en los espacios educativos.	37
Sanciones en los manuales de convivencia.	41
A manera de conclusión	43
Referencias	44

II

Responsabilidad jurídica de las instituciones educativas frente al bullying	47
--	-----------

Nubia Marrugo Nuñez y Helena Morales Ortega

Responsabilidad civil de la escuela frente al bullying	50
Antecedentes jurídicos	53
Obligación ética fundamental de los establecimientos educativos	58
Conclusión.	62
Referencias	64

III

Violencia en la escuela: La labor del docente, del currículo y la familia	65
--	-----------

Yamil Gómez Consuegra, Helena Morales Ortega, Victoria Rodríguez

El currículo y su rol para superar la violencia en la escuela	72
El papel de la familia	80
Factores familiares señalados como determinantes del	81
comportamiento violento de niñas, niños y adolescentes	81
Conclusiones	88
Referencias	90

IV

Perspectivas de la convivencia en los espacios escolares:

escenarios previos de la violencia en las escuelas 93

Victoria Rodríguez Arévalo, Yamil de Jesús Gómez Consuegra

Introducción	93
Posiciones más significativas del origen de la violencia	95
La violencia escolar	99
Cifras en Colombia ante el conflicto de la sociedad	103
Propuestas estratégicas para lograr la convivencia	107
Referencias	115

V

Análisis sobre género y prácticas de exclusión en

los programas de Derecho de Barranquilla. 119

Carmen Chinchilla Oñate, Yamil Gómez Consuegra

Introducción	119
Metodología	120
En prácticas de exclusión	126
Víctimas de discriminación en la universidad	129
Informe de resultados	132
Referencias	134

VI

Los valores jurídicos: igualdad, libertad y su interpretación

en el ámbito universitario 137

Carmen Chinchilla Oñate, Yamil Gómez Consuegra

Introducción	137
Resultados	140
Conclusión	148
Referencias bibliográficas	149

PRESENTACIÓN

En Colombia se habla de la socialización o legitimación social de la violencia, tomando como referencia no solo a la desafortunada historia del país, en el cual se ha hallado inmerso desde hace más de cincuenta años, sino porque, además, han convergido en este conflicto todas las formas de violencia. Aún más, porque, dicho sea de paso, ha involucrado a múltiples actores, y porque también se añade la manera cómo perciben y viven las nuevas generaciones las diferentes expresiones de esa violencia: como una práctica normal y legítima para resolver sus conflictos y lograr sus metas.

Ahora bien, el comportamiento del individuo es el resultado tanto de la interiorización de ciertas normas formales e informales que se vehiculan en una sociedad, comunidad u organización determinada, como también de la forma de práctica social de tales reglas. En el proceso de socialización del individuo intervienen diferentes agentes e instituciones como la familia, la iglesia y la escuela entre otras. En este estudio el interés se focalizó de manera particular en esta última institución, ya que en la escuela existen, además de los procesos y prácticas pedagógicas, formas de relacionarse los individuos que la conforman, las cuales pueden o no contribuir a una socialización en la no violencia y el respeto por el otro.

Se espera que los estudiantes vayan al colegio a relacionarse con los demás y que las instituciones educativas les enseñen a hacerlo. Sin embargo, desde hace un cierto tiempo, el incremento de las acciones violentas y el acoso o maltrato constante y reiterado, normalmente entre condiscípulos, ha sido notorio. Vale la pena señalar que estas acciones negativas también las pueden llevar a cabo otros miembros de la comunidad educativa. El problema se presenta tanto en colegios oficiales como privados.

La ignorancia frente al tema hace que no lo vean, lo cual constituye el peor escenario. Pero también es preocupante que cuando los profesores detectan un caso lo manejen en la forma menos adecuada, esto es, trivializándolo o sugiriéndole al niño agredido que

es su responsabilidad, logrando así victimizarlo, pues además de estar sufriendo por el maltrato, al niño se le culpa por la situación. Otros piensan que estas conductas son formadoras de carácter y personalidad, razón por la cual las dejan pasar o sugieren que si les pegan devuelvan el golpe, lo cual dificulta la educación en una cultura de la no violencia. La escuela como institución que forma, está llamada a estimular la construcción de espacios de solidaridad, diálogo y concertación, a brindar los espacios y oportunidades que permitan el ejercicio de los derechos de los niños, a propiciar una cultura de respeto y de sana convivencia entre los estamentos que la conforman. Los profesores/as y los padres tienen una responsabilidad especial en el cuidado de niños/as y adolescentes y eso incluye ayudar a quien está siendo víctima de conductas no deseadas en la escuela. En todas las estructuras encargadas de acoger los niños, es responsabilidad de cada educador poner en obra los derechos de éstos, igualmente de informarles de ellos.

La Ley General de Educación 115 de febrero 8 de 1994, en el artículo 5º, señala los fines de la educación y, particularmente, en el inciso 2º de dicho artículo plantea que uno de esos fines es “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 el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”. De esta manera se evidencia, pues, las responsabilidades necesarias que desde los centros educativos deben ser tenidas en cuenta para formar ciudadanos desde la primera edad escolar, comprometidos con la equidad, la convivencia, la solidaridad, los valores, la democracia y la resolución pacífica de conflictos el respeto de los derechos de los demás y que dispongan de ellos para el beneficio de toda una colectividad. Las escuelas deben ser, pues, espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia en el marco de una democracia.

En este libro, en los cuatro primeros capítulos se presentan los resultados del proyecto de investigación titulado *Violencia y victimización en tres escuelas del Distrito de Barranquilla, una mirada desde la normatividad de la protección integral del niño, niña y adolescentes*, desarrollado dentro del grupo de investigación “Estudios de Género, Niñez y Criminalidad”. Se trata de un estudio descriptivo, realizado en tres escuelas, donde se encuestaron 516 estudiantes de séptimo a undécimo grado y se entrevistaron a los funcionarios encargados de orientarlos en cuanto a la disciplina y convivencia escolar. En el cuarto y quinto capítulo se presentan igualmente los resultados del proyecto “*Educación en valores democráticos desde la diversidad y el pluralismo*”, desarrollado igualmente dentro del grupo de investigación “Estudios de Género, Niñez y Criminalidad”, de la Universidad Autónoma del Caribe.

CAPÍTULO I

LA VIOLENCIA ESCOLAR, LOS MANUALES DE CONVIVENCIA Y LA PROTECCIÓN INTEGRAL DEL NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE¹

*Helena Morales Ortega, Nubia Marrugo Núñez, Carmen Chinchilla Oñate**

La violencia

La Organización Mundial de la Salud (2002) ha definido la violencia como “El uso intencional de la fuerza física o el poder contra uno mismo, hacia otra persona, grupo o comunidades y que tiene como consecuencias probables lesiones físicas, daños psicológicos, alteraciones del desarrollo, abandono e incluso la muerte” (párr. 1). Según esta definición, la violencia puede expresarse en diferentes contextos y pueden también ser diversos los participantes en ella: individuos, poblaciones, organizaciones o instituciones, indicando además esta definición los diferentes efectos de la misma.

Almenares *et al* (1999, p. 285) la define como

[...] cualquier relación, proceso o condición por la cual un individuo o grupo social viola la integridad física, psicológica o social de otra persona. Es considerada como el ejercicio de una fuerza indebida de un sujeto sobre otro, siempre que sea experimentada como negativa

La violencia es un fenómeno multicausal y puede asumir diferentes formas; ello es necesario tenerlo en cuenta para una eficaz intervención tendiente principalmente a su pre-

¹ Este capítulo es resultado del proyecto de investigación titulado “Violencia y victimización en tres escuelas del distrito de Barranquilla: Una mirada desde la normatividad de la protección integral del niño, niña y adolescente” desarrollado dentro del Grupo de Investigación Estudios de Género, Niñez y Criminalidad.

*En este capítulo participaron como auxiliares de investigación los estudiantes Camilo Andrés Fandiño García y Alexander Reyes Avendaño

vención. Algunas formas de la violencia son muy visibles como las guerras entre Estados, las guerras internas entre grupos, o entre etnias diferentes dentro de un mismo Estado. Otras formas de violencia son poco visibles, desconocidas o ignoradas durante mucho tiempo; tal es el caso del maltrato y abuso sexual infantil, la violencia doméstica en la cual las mujeres -las más victimizadas- permanecieron, golpeadas, heridas ultrajadas o humilladas por sus parejas sin atreverse a denunciar y ni siquiera a hablarlo con sus familiares. Puede tratarse igualmente del maltrato al adulto mayor por parte de sus familiares o de sus cuidadores. Es decir, distintas formas de violencia que se producen al interior de la familia, un espacio llamado a proteger y brindar las condiciones necesarias para un desarrollo integral y armonioso al individuo.

En la presentación del informe *“Yo a eso no juego”*, realizado por Calmaestra *et al* (2016) para la ONG Save the Children, se puede leer:

Cada año millones de niños y niñas en todo el mundo se convierten en víctimas de una violencia silenciada. En cualquier país, cultura y estrato social, los niños y niñas se enfrentan a distintas formas de abuso, de abandono y de explotación. Esta violencia adopta muchas formas y se adapta a muchos contextos. Ocurre en sus casas, escuelas, en las instituciones, en sus comunidades o en medio de una emergencia. La violencia contra la infancia, que puede adoptar múltiples y cambiantes formas, nunca es justificable, independientemente de la gravedad de las lesiones producidas, de las consecuencias sobre el desarrollo de los niños y niñas, de la persistencia, la duración o la aceptación social de una forma concreta de violencia (Calmaestra, *et al* 2016, p. 8).

En lo relacionado con la violencia a niños, niñas y adolescente, se asiste hoy a una alarmista evolución del problema, particularmente la violencia adolescente. Un estudio realizado en Canadá (Le Blanc, 1999) anota que no es tanto el número de adolescentes violentos el que progresa sino la frecuencia de sus actos. Uno de las formas de violencia adolescente que preocupa en el momento actual es aquella que se presenta en los espacios educativos.

La violencia escolar

A través de la historia, la escuela ha jugado un rol importante en el proceso de formación del individuo. Sin lugar a dudas es uno de los agentes principales en la socialización del ser

humano. No se puede negar la enorme importancia que tiene esta institución en el sistema de producción y reproducción social, en la formación del comportamiento cultural, pues a través de ella se transmiten valores, normas, reglas, símbolos, conocimientos y técnicas.

Al decir de Echavarría Grajales (2003, p.2) existe

[...] la necesidad de hacer visible la escuela, no ya como aquella institución educativa ejecutora de procesos administrativos y técnicos, que ya bien importantes son, sino, y además, como una lectora que, desde su dimensión pedagógica e independientemente de que lo tenga claro o no, se ocupa por la socialización y la construcción de sentidos de identidad tendientes a la configuración de sujetos morales que se hacen como tales en la interacción y la confrontación continua con sus pares, sus maestros y otros agentes de socialización, alrededor de temáticas conflictivas consideradas como problemas morales, construcción de normativas y valores propios de la convivencia, argumentación y contra-argumentación frente a las sanciones normativas, asunción responsable y comprometida en la toma de decisiones y sus consecuencias, visualización en las actitudes de una perspectiva del derecho basada en el respeto y de una perspectiva del deber basada en la responsabilidad.

La escuela constituye, pues, un importante agente social y es el lugar donde se supone reciben formación, educación y aprenden a ser solidarios los jóvenes; allí ellos pasan mucho tiempo y se establecen relaciones que pueden ser de amistad y compañerismo entre los estudiantes o pueden expresar relaciones negativas entre ellos. Efectivamente, una constatación ha sido hecha: el espacio escolar también puede constituir un entorno donde el joven se ve expuesto a la violencia, de manera que la escuela puede convertirse en el lugar donde él o ella, además de prepararse mediante la formación y el desarrollo de competencias para la vida social y profesional futura, se ve confrontado como víctima de la violencia o puede ser un testigo que aprenderá a cometer actos violentos en ese espacio que se supone está concebido para formarlo en la sana convivencia social.

El aumento de los casos de violencia entre iguales en los centros educativos ha incrementado la preocupación de los Estados, educadores y padres y madres de familia. Hay que señalar, sin embargo, que la agresión en el ámbito educativo puede darse entre los diversos actores: entre pares, entre estudiantes y profesores o viceversa, entre los padres de familia y los profesores, o entre los directivos y los docentes, y entre los directivos y los estudiantes, razón por la cual es preferible de hablar de las violencias en el espacio escolar.

Sobre ello, afirma Martínez Rojas (2014, p.29):

Cuando se habla de violencia en la escuela casi siempre se hace referencia a las agresiones y actos violentos que se suscitan entre los estudiantes y sus compañeros, y si bien es uno de los problemas más serios de la convivencia, también hay otro tipo de violencia o agresión que se da entre la institución o sus profesores, y los estudiantes. Este es un tipo de violencia del cual casi no se hacen estudios o indagaciones, porque parece estar legitimado o normalizado por el sistema mismo. Se podría hablar entonces de un tipo de violencia institucionalizada.

En un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas (2006, p. 16) observan lo siguiente:

La violencia perpetrada por profesores u otros trabajadores de la escuela, con o sin la explícita o tácita aprobación de los ministros de educación y otras autoridades que supervisan las escuelas, puede revestir la forma de castigos corporales, diversos castigos psicológicos crueles y humillantes, violencia sexual o motivada por el género y acoso entre compañeros. Los castigos corporales tales como las palizas y los golpes con vara son práctica habitual en las escuelas de numerosos países. La Convención sobre los Derechos del Niño exige a los Estados partes que tomen las medidas apropiadas para garantizar que en las escuelas la disciplina se administre de modo acorde con la Convención. La Iniciativa Global para Acabar con todo Castigo Corporal hacia Niños y Niñas señala que 102 países han prohibido el castigo corporal en la escuela, pero el cumplimiento de esa norma es desigual.

En diversos países se han realizado investigaciones sobre las violencias en la escuela tanto la que se da entre los estudiantes, así como la que se presenta entre otros actores de la comunidad educativa. En España, por ejemplo, se realizó un estudio sobre la violencia contra profesores en la enseñanza pública de la comunidad de Madrid (Piñuel, 2006), a través de la cual se indagó sobre los riesgos psicosociales que afectan a profesores por los efectos de la violencia que sufren. Se encuestaron más de 6.000 profesores de 237 centros de enseñanza pública y se midieron 235 variables que afectan su trabajo como docentes. Los resultados del estudio muestran que el 92% de los profesores dijeron que la violencia se ha incrementado en los últimos años. Los datos revelaron también que el 24% de los docentes ha sido víctima de actos violentos en sus centros educativos; que el 75% de esos actos violentos son realizados por los estudiantes, mientras que el 36% son

realizados por los padres de éstos. El 74% de los profesores también señaló que el incremento de la violencia en los centros educativos se debía, entre otras causas, al abandono de la tarea educativa por parte de los padres, lo cual presenta un problema para los docentes pues además de la tarea de enseñar le toca asumir el rol paternal que la madre y/o el padre no están cumpliendo, llamados por ello “padres dimisionarios”, que dejan la educación de sus hijos en manos de los profesores exclusivamente. Ante ello, “Los hijos son jóvenes que portan una llave para abrir la casa que normalmente está vacía cuando llegan de la escuela”, afirmaron los profesores (Piñuel, 2006, p. 17)

Otra causa señalada por los docentes, es la violencia en la sociedad (66%); la crisis de valores fue indicada por el 65% como una causa de la violencia en las escuelas; el 58% lo atribuyó a la proliferación de modelos sociales violentos en los medios; la violencia en el seno de la familia para el 35% es una de las causas de la violencia escolar; el 30% señaló la falta de integración social de los alumnos, entre otros.

Así mismo, se puede revelar la investigación realizada por Gómez Nashiki (2014) en Colima —México—, que buscó analizar la experiencia de docentes de educación secundaria que han sufrido algún tipo de violencia por parte de sus alumnos a lo largo de su trayectoria. Utilizando la técnica de la entrevistas en profundidad, se realizaron 25 entrevistas en diferentes municipios de Colima, indagándose la forma como los docentes, tanto de escuelas públicas como privadas, experimentaron la violencia física y verbal en su contra; así también se preguntó sobre las distintas actitudes y acciones tales como: el acoso, el desafío a la autoridad, las agresiones personales o a sus bienes y cuestionamientos al momento de aplicar la disciplina y las normas que marca la institución. Como resultado,

[...] los docentes señalan que las agresiones han aumentado considerablemente en los últimos años; la violencia más frecuente es de tipo verbal —aunque también se han mencionado casos de violencia física— y cada vez se presentan más actos delictivos en su contra. Las situaciones que identifican son un malestar cotidiano en su trabajo, problemas para ejercer su práctica y mantener el control en el aula, dificultades para comprender las actitudes de los adolescentes, no saber cómo manejar los conflictos y carecer de estrategias, así como de recursos pedagógicos y de apoyo institucional para poder afrontar esta situación (Gómez Nashiki, 2014, p.19)

Otro estudio realizado en Latinoamérica, sobre las relaciones interpersonales en la escuela, señala que “el desinterés, la disciplina y las violencias de parte del alumnado, junto

a la permanente desautorización familiar y social, hacen que en los buenos educadores se observe un evidente deterioro personal y profesional” (Castro, 2006, p 10). En ese estudio, los docentes fueron encuestados por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-Unesco, 2005), y los resultados muestran que

el 47,5% de los 2384 docentes argentinos consultados prefiere dejar su puesto actual al frente de los alumnos y no enseñar en la clase. Igual pasa para el 68% de los docentes peruanos, el 40 % de los brasileños y del 36% de los uruguayos que participaron de la encuesta, cuyo alcance comprendió a casi 13.000 maestros y profesores de la región. (Castro, 2006, p. 10).

En Colombia, algunos investigadores (Parra Sandoval et al [1992]; Valencia Murcia [2004]) se han preocupado por el problema de las violencias en el espacio escolar, analizando la importancia de la formación ciudadana de los estudiantes, el papel de la escuela en la formación de individuos para la participación activa, pacífica, democrática y justa en la sociedad civil. Ellos señalan también cómo la escuela, además de transmitir, distribuir y crear conocimiento, debe proporcionar una formación en valores para la convivencia en la sociedad, objetivos estos a los cuales debe apuntar la calidad de la educación.

El *bullying*: una forma de violencia en la escuela

Una de las ideas más comunes que surgen en la mente de la mayoría de las personas, cuando se habla de la violencia en la escuela, es el problema de la intimidación entre estudiantes, como una subcategoría de la conducta violenta en las instituciones educativas. La intimidación, conocida también como acoso escolar, es una de las tácticas adoptadas por los jóvenes que se consideran más fuertes contra aquellos compañeros vistos como débiles. Validos de su “superioridad” estos jóvenes agresores son capaces de crear un sentimiento de temor en la mente del acosado, de tal manera que les permite ejercer su poderío sobre el otro y hacerlo hacer cualquier cosa que ellos quieran o hacer con ellos lo que quieran. Investigaciones realizadas en distintos países (Martínez Rojas [2014]; Castro, [2006]), muestran a jóvenes maltratados, intimidados, acosados por otros en la escuela, observándose entonces que la violencia escolar entre iguales es otra de esas violencias cotidianas, invisibles en algunas partes más que en otras, un hecho importante que violenta los derechos humanos de quien la soporta como víctima de ella.

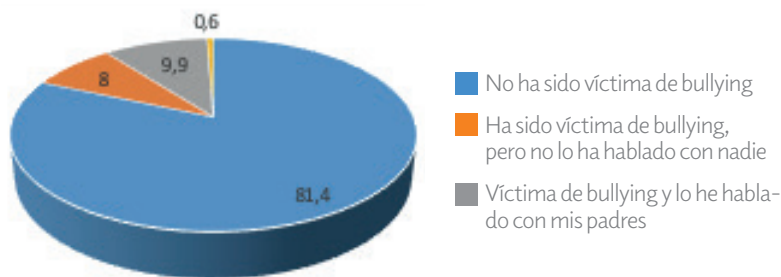
La agresión que se da entre los pares en la escuela, llamado también *bullying* o intimidación escolar, consiste en

[...] una forma de agresión repetida y sostenida en el tiempo que ejerce un estudiante (el agresor) sobre otro (la víctima) ante la mirada de sus compañeros (los espectadores), con el fin de someterlo y ejercer poder sobre él, impidiendo que la víctima genere estrategias o acciones que le permitan liberarse de dicho sometimiento. Ese tipo de agresión puede ir desde el daño físico hasta el psicológico (Martínez Rojas, 2014. p 28).

En Colombia la Honorable Corte Constitucional, en la sentencia T- 478 de 2015 señala:

[...] una definición amplia, y respaldada por la literatura científica sobre la materia, indica que este fenómeno (conocido también como acoso escolar o *bullying*) es la agresión repetida y sistemática que ejercen una o varias personas contra alguien que usualmente está en una posición de poder inferior a la de sus agresores. Esta deliberada acción sitúa a la víctima en una posición en la que difícilmente puede escapar de la agresión por sus propios medios.

En virtud de que la experiencia de la intimidación no es un mal necesario en la vida de un niño o un adolescente, en nuestro estudio se les preguntó a los estudiantes: *¿habían sido víctimas de bullying, de acoso o matoneo alguna vez y con quién lo habían hablado?* (Gráfica 1).



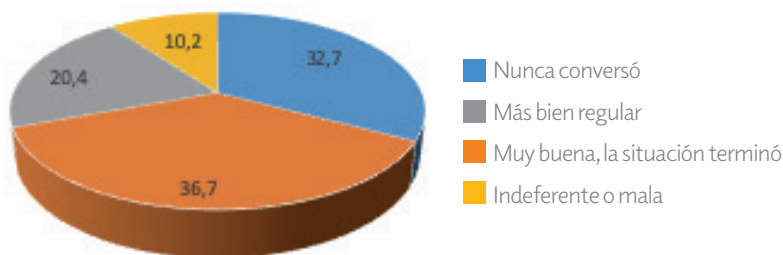
**Gráfica 1°. ¿Ha sido víctima de bullying, de acoso o matoneo alguna vez?
¿Con quiénes has hablado?**

Fuente: autoría propia

El 81,4 % manifestó no haber sido víctima de *bullying*, el 9,9 % dijo haber sido víctima, pero no lo había hablado con nadie. El 0,6% dijo haber sido víctima de *bullying* y haber hablado del tema con sus padres y el 8% también dijo haber sido víctima de acoso escolar y haberlo hablado con el rector o director de grupo de la escuela o colegio. (Gráfica 1)

Se quiso no solo identificar la existencia del acoso en las escuelas objeto de estudio, sino saber igualmente si las víctimas habían tenido la oportunidad de dar a conocer su situación, ya que los diferentes estudios realizados al respecto han puesto de presente que, por lo general, este comportamiento no desaparece por sí mismo y, al contrario, empeora con el tiempo y requiere, por lo tanto, de la intervención de los adultos, principalmente. Tanto maestros como autoridades escolares y padres de familia deben tratar directamente la problemática.

Ante ello, se les realizó, por lo tanto, la siguiente pregunta: *En caso de que te hayas quejado con las directivas de la escuela por ser víctima de bullying, ¿cómo ha sido la reacción de éstas?* (Gráfica 2º)



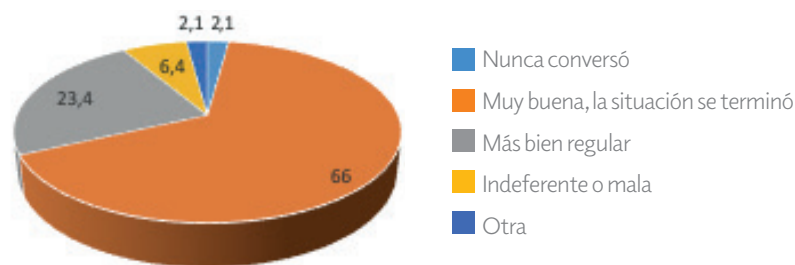
**Gráfica 2º. ¿Se ha quejado con las directivas de la escuela por ser víctima de *bullying*?
¿Cuál ha sido la reacción de éstas?**

Fuente: autoría propia

Los resultados muestran que el 32,7% de las víctimas nunca conversó sobre el tema con las directivas de la escuela, pero para el 36,7 % la reacción fue muy buena, pues “*la situación se terminó, no volví a ser molestado*” dijo un encuestado. El 20,4 % de las víctimas de *bullying* calificó la reacción de más bien regular (“*la situación se calmó un poco, pero aún me molestan*”). Para el 10,2 % de las víctimas la reacción fue Indiferente o mala (“*no hicieron nada*”). Nótese que para el 36,7 % de las víctimas la reacción fue muy buena, señalando que no volvieron a ser molestados en tal situación y aunque el porcentaje es menor con relación a aquellos que califican la reacción de las directivas como de indife-

rente, es preocupante, pues los intimidados en muchas ocasiones viven en un clima de miedo, de temor, de impotencia, pues no se puede aceptar que haya en la escuela un solo estudiante viviendo tal situación. La consigna de maestros y directivas en las escuelas debe ser “cero tolerancia al *bullying*”; “no al maltrato”. Las escuelas deberán implementar programas efectivos para la promoción de la sana convivencia, la construcción de ambientes escolares favorables para el desarrollo integral de los niños y niñas y adolescentes y el buen entendimiento entre los estamentos de la institución.

También se les preguntó: *¿En caso de que te hayas quejado con tus padres por considerarte víctima de bullying, cómo consideras que ha sido la reacción de ellos?*



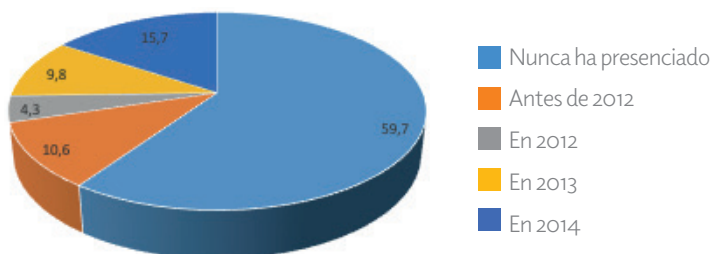
**Gráfica 3º. ¿Se ha quejado con sus padres por considerarse víctima de *bullying*?
La reacción de ellos.**

Fuente: autoría propia

El 2,1% de los encuestados que se consideró víctimas de *bullying* dijo que nunca conversó de la situación con sus padres. El 66 % expresó que la reacción fue muy buena: “Mis padres fueron a la escuela, hablaron y la situación se terminó, no volví a ser molestado”, manifestó un entrevistado. El 23,4 % considera la reacción como más bien regular: “Mis padres me escucharon y me dieron unas recomendaciones para defenderme”. Para el 6,4 % la reacción de sus padres fue Indiferente o mala: “no hicieron nada”, indicó uno de los encuestados. (Gráfica 3º).

A la pregunta: *¿Has presenciado cómo otro u otros estudiantes acosan o matonean a un compañero o compañera de tu clase o de la escuela?* (Gráfica 4º). Los 516 estudiantes que hemos encuestado respondieron así: el 59,7% manifestó que nunca ha presenciado acoso o matoneo a un compañero o compañera de su clase o de la escuela, mientras que un alto porcentaje, es decir el 40,4 %, dijo haber presenciado estos actos entre el año 2012 al 2014 (periodo de observación del estudio), lo cual debe llamar la atención

de las escuelas objeto de estudio en sus estrategias para prevenir el maltrato entre los estudiantes.



Gráfica 4°. ¿Ha presenciado cuando otro u otros estudiantes acosan o matonean a un compañero o compañera?

Fuente: autoría propia

El problema de la violencia en la escuela es, pues, tema recurrente, que preocupa, como se puede notar, desde hace ya algunos años. Las formas que asume esta violencia es muy diversas, ella va desde agresiones verbales, hasta verdaderos atentados a la integridad física y psicológica en algunos caso con consecuencias fatales.

Se dice que tres de cada cinco víctimas de *bullying* piensan en suicidio, según quedó establecido en un estudio realizado por Agenda Pandi-Friends United Foundation (2015). Mediante una encuesta realizada en las principales ciudades del país, se obtuvieron cifras que evidencian no solo la existencia sino también el aumento de casos de matoneo y violencia escolar en los colegios de Colombia. Unos 5.500 niños, niñas y adolescentes escolarizados, entre 12 y 18 años, resultaron ser víctimas: el 35 % de maltratos físicos y un 65 % de maltratos psicológicos. Entre los indicadores de este estudio se evidenció que una de las causas más comunes de *bullying* se relaciona con la homofobia, con un 30%, seguida de la discriminación por razón de raza (25%), por ser hinch o barrista del equipo contrario (20%), rechazo o matoneo por alguna discapacidad con un 10% y el matoneo por aspecto físico con un 10%. El *bullying*, por alguna otra condición diferente a las nombradas, ocupó un 5% en la encuesta.

Los abusadores, según este estudio, utilizan varios métodos de violencia escolar, entre los que se encuentran los delitos informáticos, las agresiones físicas, la inducción al suicidio o a realizar actos delictivos como el hurto, es decir, el estudio reveló que una de las

modalidades de matoneo que se está llevando a cabo en varios colegios de Colombia es la presión que realizan estudiantes sobre otros para obligarlos a que se vinculen a organizaciones delictivas. Y unos de los casos que más llamaron la atención y encendieron las alarmas lo constituyen los delitos sexuales, que agrupan intentos de violación, el uso de fotografías para material pornográfico, entre otros. Estos casos, según la investigación, serían unos de los más frecuentes, pero que, a pesar de ello, no son denunciados por vergüenza de la víctima.

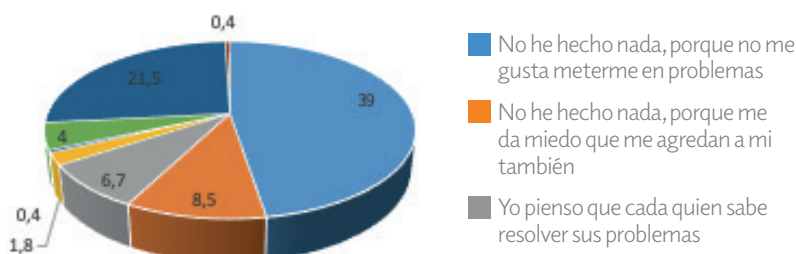
Ante este tipo de acciones, se encontró en el estudio señalado, que, de los adolescentes consultados, víctimas de matoneo, 3 de cada 5 manifestaron haber pensado en el suicidio y uno de cada 3 lo intentan. La investigación mostró también que en los colegios de estratos altos se recurre más al hostigamiento y calumnia por redes sociales, estando en primer lugar Facebook, seguido de Twitter y Youtube y WhatsApp.

El citado estudio de la Organización de Naciones Unidas (2006, p.17) afirma:

[...] en los centros educativos también tiene lugar la violencia sexual y la violencia por motivos de género. En gran parte esta violencia la ejercen los profesores y estudiantes varones contra las muchachas. En muchos Estados y regiones la violencia ataca también cada vez en mayor medida a las personas jóvenes homosexuales, bisexuales y transgéneras. El hecho de que los gobiernos no promulguen y apliquen leyes que protejan de forma explícita a los estudiantes de la discriminación favorece la violencia sexual y de género.

En este mismo sentido, la investigación realizada por el profesor Enrique Chaux, (2008) con la participación de 87.302 estudiantes, de grado quinto a undécimo, de colegios privados y públicos, ha mostrado que se trata de un fenómeno que afecta de forma grave a la víctima, la cual puede experimentar una fuerte depresión con riesgo de suicidio. Para el caso de los agresores, se señala que están en alto riesgo de vincularse a pandillas y grupos delincuenciales. Igualmente los testigos o espectadores de los hechos se ven afectados por estos.

En nuestro estudio con la pregunta: *¿Cuál ha sido tu reacción o qué has hecho cuando has presenciado el acoso, la agresión o matoneo a tu compañero o compañera?* (Gráfica 5º), se buscó evidenciar cuál era la actitud de los espectadores, los resultados son los siguientes:



Gráfica 5°. ¿Reacción a qué ha hecho cuando ha presenciado el acoso, la agresión o matoneo de un compañero o compañera?

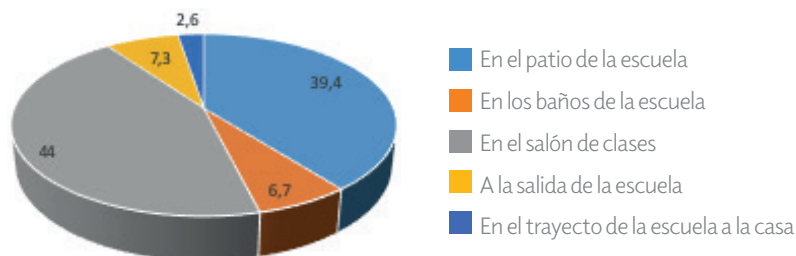
Fuente: autoría propia

El 39% indicó: “No he hecho nada, porque no me gusta meterme en problemas”, es decir son los llamados *espectadores ajenos*, aquellos que se muestran como neutrales y no quieren implicarse, sin ser conscientes que al callar están tolerando el *bullying*. A este porcentaje le sigue el de aquellos (8,5%) que dijeron: “No he hecho nada, porque me da miedo que me agredan a mí también”. Estos son individuos que, igualmente, sienten temor de ser víctimas, y también pueden llegar a sentir sentimientos de culpa, de impotencia, por no atreverse a defender a la víctima o verse obligados a no actuar. Un 6,7% respondió: “Yo pienso que cada quién debe resolver sus problemas”. Aquí se está frente a una situación de indiferencia, en la que el o la testigo siente que el problema no le concierne, le es ajeno. El 1,8% expresó: “Yo pienso que esa persona se busca y se merece lo que le pasa”. En este caso se culpabiliza a la víctima de su situación. Se encontró también en menor porcentaje, un 0,4%, el grupo de los *reforzadores*, que son aquellos que, aunque no acosan de manera directa, observan las agresiones, las aprueban e incitan y pueden llegar a ser también compinches del agresor. Ellos respondieron: “La verdad es que me gusta ver cómo los otros acosan a esa persona”.

Por otro lado, un 4% dijo: “La verdad no hago nada porque los profesores, ni las directivas tampoco muestran interés”, de ahí la importancia de la preparación y sensibilización de los docentes frente a este problema.

Finalmente, el 21,5% manifestó su deseo de “hacer algo para parar esa situación”, pero manifiesta no saber cómo, lo cual confirma la necesidad de lanzar en las escuelas campañas en contra del matoneo escolar, realizar acciones preventivas que impliquen la capacitación para los estudiantes, los padres, docentes, autoridades y mecanismos de

defensa para las víctimas, actividades estas que, en los colegios, realicen la confrontación con las víctimas, los victimarios y los docentes. Finalmente el 0,4% manifestó que cuando observa tal situación, “se mete a defender a la víctima”



Gráfica 6°. Lugares donde ha presenciado el acoso al compañero o compañera

Fuente: autoría propia

En cuanto al lugar donde los estudiantes han presenciado estos actos, en nuestra investigación los resultados muestran que el 39,4% señala el patio de la escuela, el 6,7% señaló los baños de la escuela como el lugar donde había presenciado el acoso, el 44% el salón de clase, el 7,3% a la salida de la escuela, y el 2,6 % en el trayecto de la escuela a su casa. (Gráfica 6°).

Los espacios físicos han sido señalados como elementos importantes dentro de las condiciones necesarias para el proceso eficaz del aprendizaje escolar, con influencia también en la convivencia. Es importante conocer los lugares en donde se dan las manifestaciones de maltrato para poder implementar programas de prevención. Nótese que un alto porcentaje de nuestro estudio señala el patio de la escuela, pues se sabe que los recreos que se desarrollan generalmente en este sitio son los espacios propicios para que los estudiantes interactúen de una manera más libre, ya que allí pueden aunar lazos de amistad y camaradería, pero también estos lugares han sido señalados como espacios donde más pueden ser víctimas de malos tratos por parte de sus compañeros. Así, el estudio de Pereira et al (2002), señala que el patio de recreo es uno de los lugares de la escuela donde se produce el porcentaje más elevado de comportamientos agresivos y malos tratos entre compañeros (*bullying*). Allí “el 76% de los niños víctimas de malos tratos por parte de sus compañeros en la escuela primaria son victimizados en los recreos” (Pereira et al., 2002, p. 300). Para prevenir esos comportamientos, una mejor vigilancia en el recreo, así como la realización de actividades lúdicas programadas por la institución, pueden ayudar y hacer que la víctima se sienta más segura.

Las situaciones de violencia en el aula se relacionan frecuentemente con las burlas de que son objeto las víctimas en la sala de clases; en ocasiones, estos hechos pueden ser confundidos con las llamadas situaciones disruptivas, pero un estudiante a quien diariamente los compañeros le esconden sus materiales de trabajo, le tiran papelitos, se ríen de sus preguntas en clase, le ponen sobrenombres y le hacen sentirse impotente frente a esa situación, es, sin lugar a dudas, una víctima de la cual el docente debe ocuparse, pues la violencia no física es tan dañina como la violencia física. No se pueden minimizar estos comportamientos.

En cuanto a la edad en la cual puede manifestarse estos comportamientos, según Chaux, (2008), desde el preescolar se presentan casos de acoso escolar o matoneo, constatándose en este grado que los agresores suelen intimidar a muchos. Esta situación no se presenta solo en Colombia, pues en espacios culturales diferentes también se ha evidenciado. Efectivamente, en un estudio realizado por Unicef en Francia, con participación de los equipos de investigación de siete universidades de ese país, lo que surgió del estudio hizo plantear a los investigadores que “era agradable y preocupante” al mismo tiempo, señalando que aunque a la gran mayoría de los niños les gusta la escuela y se sienten bien al respecto, una parte minoritaria pero importante declaró ser víctima de violencia recurrente y hostigamiento físico y verbal. Para más del 10% de los niños encuestados, la escuela es un lugar de sufrimiento. Señalo Unicef-Francia la gravedad de las consecuencias psicosociales de la violencia en individuos tan jóvenes, con personalidad en construcción, tan frágiles (Unicef- Francia 2011). Chaux (2008) afirma que, empezando la secundaria, la intimidación tiende a concentrarse en unos pocos, en los más vulnerables, los que tienen menos amigos. Igualmente, según este autor, en aquellos colegios donde hay mayores diferencias socioeconómicas, se presentan más casos de acoso escolar. Los de estrato más alto tienden a ser más agresores.

Se ha establecido igualmente que en los colegios privados se presenta más la intimidación a través de internet, es el llamado *cyberbullying*, siendo los agresores los estudiantes de más edad y pertenecientes a altos estratos económicos, mientras que en los colegios públicos es más explícita, “con golpes e insultos”.

En cuanto al desempeño académico, asegura Chaux, los colegios con más intimidación tienen los resultados más bajos, lo que es un indicio para que las autoridades distritales del sector educativo comiencen por allí a trabajar de manera más constante y específica.

En la ciudad de Barranquilla, la investigación realizada por Hoyos (2005) muestra que el problema del acoso existe, que se expresa principalmente por el maltrato verbal, siendo el principal el apodo, seguido por el chisme y los insultos. También hay agresiones físicas y de exclusión. En nuestro estudio, las víctimas del acoso manifestaron igualmente que el maltrato es más de tipo psicológico, verbal y, en menor medida, de tipo físico como empujones.

Los manuales de convivencia y la violencia escolar

La palabra convivencia se refiere a la acción de convivir, es decir, vivir en compañía con otra u otras personas, lo cual puede implicar el cohabitar, pero también el compartir de manera constante con otra persona diferente a uno mismo diariamente, de allí que se hable de convivencia familiar, convivencia laboral y convivencia escolar, entre otras. En el proceso de la convivencia se establecen relaciones que deben tener un carácter armonioso, pacífico, tolerante, con arreglo conciliatorio de los conflictos que se puedan presentar en esa interacción, pues las relaciones humanas no están exentas de conflictos. Cuando esos conflictos no se arreglan de manera pacífica, se presenta, entonces, la mala convivencia.

La convivencia es posible dado el carácter sociable del ser humano, quien es un ser gregario, que no puede vivir solo fácilmente. La interacción con otras personas ha ido fundamental para el desarrollo de la humanidad, por lo tanto convivir con otros ha sido una necesidad histórica para la humanidad misma. Pero no basta convivir sino que es necesario convivir en armonía, por lo cual una sana convivencia requiere, además de la tolerancia, el respeto a las normas de convivencia que el grupo social ha aceptado en su mayoría. Sobre ello, indica Bembibre (2013):

El reconocernos como seres sociales es un elemento central para conocernos mejor y luchar día a día por lograr establecer una convivencia armoniosa y pacífica. Aunque esto es complicado, las sociedades han siempre buscado establecer normas y leyes que permitan evitar o prevenir conflictos así como también sancionarlos en el caso de que existan. La convivencia entonces ha necesitado estar enmarcada por distintos soportes legales y de valores sociales que nos educaran en la tolerancia o el respeto hacia el otro. De todos modos, nunca estos valores se aplican en su totalidad ya que las sociedades humanas son de por sí conflictivas (p.1).

En los espacios educativos, la convivencia se presenta como un elemento importante, fundamental para lograr los objetivos de los procesos formativos buscados por la institución educativa. Señala Martínez Rojas que la gestión de la convivencia busca

[...] la formación ética y moral de los estudiantes, supuesto de todo el proceso de formación en la convivencia y que debe ser su intencionalidad para que todo aquello que se haga en la institución educativa, bajo la perspectiva de la norma, su asunción y cumplimiento, por parte de los estudiantes, vaya más allá del mero cumplimiento por el cumplimiento, y encuentre un sustento real y efectivo en estos procesos, que buscan un adecuado desarrollo moral, así como una maduración de la conciencia moral y de la capacidad de tomar decisiones responsables y libres, racionalmente sustentadas (Martínez Rojas, 2014, p. 37).

En el artículo “¿Qué es la convivencia escolar?”, en el sitio web de Colombia aprende, Cortés (2016) plantea:

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral.

Un ambiente escolar positivo crea relaciones de convivencia pacífica, aporta a la permanencia de los niños, niñas y adolescentes en la escuela, mejora los desempeños académicos y previene situaciones como los embarazos tempranos no deseados, la vinculación laboral temprana, y otras situaciones que limitan su desarrollo integral y ejercicio pleno de sus derechos (Cortés, 2016).

En Colombia, en respuesta al mandato de la Corte Constitucional, en el año 2013 es expedida la Ley 1620 o Ley de Convivencia Escolar, mediante la cual se establece 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. La ley se fundamenta en la sentencia de la Corte C T-905 de 2011, frente a los hechos y situaciones problemáticas en las escuelas del país, que instó al Ministerio de Educación para que, en coordinación con el ICBF, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General, liderara la política para la prevención, detección y atención de prácticas de hostigamien-

to, acoso o “matoneo escolar”. Subsiguientemente, el ordenamiento fue reglamentado por el Decreto 1965 de septiembre 11 del mismo año. Con esta ley se ha buscado dotar a las autoridades públicas, a las instituciones educativas, directivos y docentes, de herramientas necesarias para enfrentar, entre otros problemas, los actos de acoso y violencia escolar. Sin embargo, se ha señalado una corresponsabilidad en esta tarea de tal manera que la misma incumbe en igual medida a las familias de los estudiantes y a éstos, pues solamente a partir del trabajo conjunto entre los discentes y familiares, es posible lograr una intervención efectiva en las causas de las violaciones de derechos fundamentales que tienen lugar al interior de los establecimientos educativos.

Los manuales de convivencia

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, estableció la necesidad en los colegios e instituciones educativas del Manual de Convivencia, el cual contiene las reglas a las cuales se sujetarán las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Este reglamento contiene igualmente los derechos y obligaciones de estudiantes, padres de familia, acudientes, docentes y directivos de la institución. Igualmente, el decreto 1860 de agosto 3 de 1994 por el cual se reglamenta parcialmente la citada ley, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, en su artículo 17º dispone lo siguiente: “De acuerdo con lo dispuesto en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del proyecto educativo institucional, un reglamento o manual de convivencia”. Así mismo, el artículo 87 de la ley 115 de 1994 establece que:

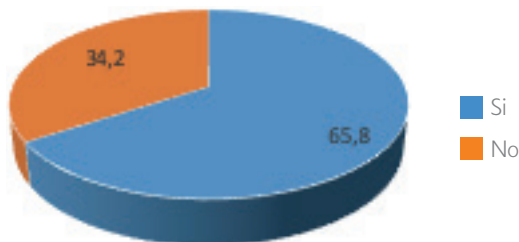
Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo.

Lo anterior implica para los centros educativos el deber de dar a conocer a los padres, tutores o acudientes y a los estudiantes, el manual de convivencia al momento de firmar la matrícula. Es indispensable anotar que, en la práctica, esta directriz casi nunca se hace y el manual de convivencia termina siendo impuesto + de manera unilateral por parte de la institución educativa, tanto a los padres como a los educandos, aunque existe la presunción legal de su conocimiento o aceptación, por el hecho de firmar la matrícula.

Sobre ello, ha dicho la Corte Constitucional:

Por otra parte, para que esos documentos sean oponibles y exigibles a padres de familia y estudiantes, es necesario que, siendo fruto de consenso previo entre los distintos ejes de la comunidad educativa, su contenido haya sido conocido por éstos y aceptado expresamente en el momento de la matrícula. De no ser así, sería una imposición unilateral que no consultaría los intereses, preocupaciones y visión de los llamados a cumplir la normativa establecida en el Manual, lo cual resultaría incompatible con las disposiciones de la Carta (Corte Constitucional, Sentencia T-688 de 2005).

En nuestro estudio a la pregunta *¿Conoces el manual de convivencia de tu escuela?* (Gráfica 7), los encuestados respondieron de la siguiente manera: el 65,8% dijo conocerlo, contra un importante 34,2%, que manifestó no conocerlo, lo que plantea la necesidad en las escuelas objeto de estudio de hacer conocer esta herramienta que, bien diseñada, puede convertirse en una poderosa estrategia para la construcción de la sana convivencia en estos espacios.



Gráfica 7°. ¿Conoce el manual de convivencia de su escuela?

Fuente: autoría propia

Acerca de lo anterior, la Corte Constitucional, en su Sentencia. T-688 de 2005, expresa que los manuales de convivencia son la manifestación de los valores, ideales e intereses de los miembros de las comunidades educativas. Sobre la naturaleza del manual de convivencia, ha dicho la Corte Constitucional en la sentencia T- 859 de 2002 que éste

[...] tiene una naturaleza tripartita, pues de un lado reviste las características propias de un contrato de adhesión por el otro, constituye las reglas mínimas de convivencia escolar, dentro del ámbito de la autonomía conferida a los centros educa-

tivos y, finalmente, es también expresión de la participación y el pluralismo, toda vez que en su diseño concurre toda la comunidad educativa (directivos, padres de familia, docentes, egresados, alumnos).

Si bien la sentencia arriba señalada, manifiesta que esta herramienta escolar debe ser el resultado de la consulta de los estamentos más importantes de la comunidad educativa, en la práctica los reglamentos escolares en su elaboración no cuentan con la participación activa de profesores, padres de familia, egresados y estudiantes. Al respecto, afirma Martínez Rojas:

“en la construcción del Manual de Convivencia es importante tener en cuenta que este debe ser producto de un proceso de participación, buscando que todos se involucren y se sientan responsables de lo acordado como norma para la institución” (Martínez Rojas, 2014, p. 170).

Por otro lado, Pabón Mantilla y Aguirre Román (2007, p. 41), refiriéndose a la legitimidad de los manuales de convivencia, exponen: “[...] ahora bien, en la medida en que los manuales de convivencia representan los valores, ideales e intereses de toda la comunidad educativa, es evidente que en su elaboración deben participar activamente directivos, profesores, padres de familia, egresados y estudiantes”, y citando la sentencia T- 694 de 2002, de la Corte Constitucional, concluyen: “[...] este aspecto es de una relevancia tal, que incluso la Corte ha afirmado que la legitimidad del manual de convivencia depende de él”.

Martínez Rojas (2014, p.151) define el manual de convivencia como “un documento que hace parte del Proyecto Educativo Institucional de cada institución educativa y contiene el conjunto de principios, normas, procedimientos, acuerdos y demás aspectos que regulan y hacen posible la convivencia de sus miembros”.

Contenido de los manuales de convivencia

Es importante resaltar que la Carta Política le otorgó a la educación una esencial importancia, por la cual es considerada como derecho fundamental, derecho prestacional y un derecho-deber, en concordancia con el Art. 67 superior. Su naturaleza de derecho-deber implica que el estudiante no solo tiene un conjunto de derechos que le deben ser garantizados y respetados, es decir, que puede hacer exigibles, sino que también debe cumplir con determinadas obligaciones, en especial académicas y disciplinarias, contempladas

en los reglamentos de las instituciones educativas. Así mismo, el artículo 42 numeral 4º de la ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y la Adolescencia, referente a las obligaciones especiales de las instituciones educativas, establece que “para cumplir con su misión las instituciones educativas tendrán entre otras, la obligación de facilitar la participación de los estudiantes en la gestión académica del centro educativo”.

El contenido mínimo previsto legalmente (ley 115 de 1994) para los Manuales de Convivencia de las instituciones educativas hace referencia a dos aspectos: normas de conducta de los alumnos (derechos, pautas de presentación personal, deberes y obligaciones) y de los profesores, las cuales buscan garantizar el mutuo respeto y establecimiento de límites en el ejercicio de los derechos fundamentales de los educandos y de la comunidad educativa, para hacer efectivo el fin supremo de la calidad, de la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. Por otra parte, el decreto 1860 de agosto 3 de 1994, en su artículo 17, con relación al contenido del manual de convivencia dispone que

[...] el reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa.

En particular debe contemplar los siguientes aspectos:

1. Reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas.
2. Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.
3. Pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.
4. Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto. Debe incluir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto.
5. 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.

6. Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.
7. Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa.
8. Reglas para la elección de representantes al Consejo Directivo y para la escogencia de voceros en los demás consejos previstos en el presente decreto. Debe incluir el proceso de elección del personero de los estudiantes.
9. Calidades y condiciones de los servicios de alimentación, transporte, recreación dirigida y demás conexos con el servicio de educación que ofrezca la institución a los alumnos.
10. Funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento, tales como periódicos, revistas o emisiones radiales que sirvan de instrumentos efectivos al libre pensamiento y a la libre expresión.
11. En cargos hechos al establecimiento para aprovisionar a los alumnos de material didáctico de uso general, libros, uniformes, seguros de vida y de salud.
12. Reglas para uso del bibliobanco y la biblioteca escolar.

En este punto cabe la siguiente pregunta: ¿Y cuál es el límite en el contenido del manual de convivencia?

Al respecto, ha dicho la Corte Constitucional

[...] los manuales de convivencia encuentran como límite último el respeto no solo de los derechos fundamentales y de la Constitución en general, sino también de la concreción legal que de ellos se haga. Su eficacia depende, en consecuencia, del grado de armonía con los derechos fundamentales y las disposiciones de rango superior, como ya ha tenido ocasión de reseñarlo la jurisprudencia de esta Corporación (Sentencia T-859 de 2002)

Es decir, que la ley y la Constitución deben constituirse en los faros orientadores de toda la normatividad contenida en los manuales de convivencia. Su contenido encuentra como límite último el respeto no solo de los derechos fundamentales y de las disposiciones constitucionales en general, sino también la acumulación legal que de ellos se haga. Su eficacia depende, en consecuencia, del grado de armonía con los derechos fundamentales y las disposiciones de rango superior. Al respecto, el Alto Tribunal Constitucional ha dicho:

[...] esta Corporación ha sostenido en reiteradas ocasiones, que las normas establecidas en los Manuales de Convivencia no pueden desconocer los principios y mandatos constitucionales, ya que la Constitución Política impera frente a todas y cada una de las relaciones que se establecen dentro del ordenamiento. No es dable, por tanto, que a través de la aplicación de normas establecidas en el manual de convivencia, se vean afectados o vulnerados derechos fundamentales de los participantes de la comunidad educativa (Corte Constitucional. Sentencia T-688 de 2005).

Igualmente, sostuvo en la misma sentencia:

[...] Obviamente, el texto del Manual de Convivencia no puede establecer reglas ni compromisos contrarios a la Constitución Política, ni imponer al alumno obligaciones desproporcionadas o contrarias a la razón, ni a la dignidad esencial de la persona humana.

De lo anterior, se puede deducir que las disposiciones consagradas en un Manual de Convivencia deben estar en armonía con lo dispuesto en la Constitución, respetando siempre los derechos fundamentales de los integrantes de la comunidad educativa. En caso de un manual de convivencia que vulnere derechos fundamentales, “se hará prevalecer los mandatos y preceptos superiores, inaplicando para el caso la cláusula correspondiente, en ese sentido” (Corte Constitucional. Sentencia T-688 de 2005)

No obstante, el Alto Tribunal en lo Constitucional también ha manifestado:

[...] es posible que a través de instrumentos como el Manual de Convivencia se establezcan ciertas limitaciones al ámbito de autonomía personal de los estudiantes, con el fin de armonizar el desarrollo de las libertades de los educandos y el normal funcionamiento de una Institución Educativa, así como también, permitir el ejercicio pacífico de las libertades individuales y desarrollar la labor formadora y educativa que los colegios están llamados a cumplir; sin embargo, cuando ello ocurra, dicha limitación debe responder a criterios de razonabilidad, bajo el entendido de que no es posible afectar el núcleo esencial del derecho. La regulación además de ser razonable, también debe ser adecuada a los fines legítimos que persigue y proporcionada a los hechos que le sirven de fundamento (Corte Constitucional. Sentencia T-688 de 2005).

También ha dicho la Corte Constitucional:

En consecuencia, se reitera la doctrina sobre los alcances y límites de los manuales de convivencia concluyendo que en todos aquellos eventos en los cuales exista un conflicto entre los intereses estudiantiles y los intereses de la institución educativa respecto del tratamiento de una situación de convivencia o académica, es menester tener en cuenta las obligaciones, derechos y procedimientos que se fijan en el manual de convivencia del plantel, como carta de navegación que rige las relaciones dentro de un centro educativo, siempre y cuando éste se ajuste a los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución y responda al resultado del concurso efectivo de las diferentes voluntades que conforman la comunidad académica. Todo manual de convivencia debidamente debatido y analizado por la comunidad educativa, que respete los derechos, principios y deberes consagrados en la Constitución, será entonces legítimo y en consecuencia, al ser fruto del acuerdo de los diferentes miembros que conforman dicha comunidad y acogerse a la Constitución será acogido a plenitud por la comunidad educativa (Sentencia T-694 de 2002)

Es importante resaltar la ley 1620 de 2013, ya mencionada, indica que, con esta ley, se busca

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

En esta ley se definen, de manera muy precisa, algunos conceptos que sirven y servirán para la construcción y entendimiento de los manuales de convivencia, al dejar claro los conceptos relacionados con el maltrato que se da en las aulas de clases de nuestras instituciones a nivel nacional. En su artículo 2do, la ley define los siguientes términos:

Competencias ciudadanas: Es una de las competencias básicas que se define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comuni-

cativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.

Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos: Es aquella orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos, sexuales y reproductivos con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sana en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas, democráticas y responsables.

Acoso escolar o *bullying*: Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña, o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado.

También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo.

Ciberbullying o ciberacoso escolar: Forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y videojuegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado.

En todo caso, lo que sí debe quedar claro es el hecho de que las instituciones educativas deben garantizar en sus espacios y en el tiempo en que los estudiantes se encuentran a su cuidado la protección integral de los y las estudiantes y en sus reglamentos o manuales de convivencia este aspecto debe ser tenido en cuenta.

La protección integral del niño, niña y adolescente en los espacios educativos

En el consenso de la mayoría de las constituciones del mundo, y, en general, en el ámbito jurídico internacional, los derechos de los niños tienen una especial y marcada importancia. Es una propensión interestatal la búsqueda del bienestar de los niños y niñas para que tengan un crecimiento sano con todas las oportunidades brindadas por el Estado, la sociedad y la familia. La Constitución colombiana, por ejemplo, hace énfasis en que los derechos de los niños prevalecen sobre los de los demás y es un hecho de que debe ser así. Efectivamente, el artículo 44 superior establece:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes, el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior.

La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal, con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos (Artículo 7º de la ley 1089 de 2006).

La protección integral es un concepto a tener en cuenta en los espacios educativos. En la Sentencia C-273 de 2003, la Corte Constitucional aclaró la situación jurídica de la pro-

tección integral de la niñez, mucho antes de la entrada en vigencia del Código de Infancia y Adolescencia. De esta manera se daba un auxilio jurisprudencial a la normatividad ya existente. Al respecto, señaló la Corte:

[...] la protección integral de los derechos del niño se hace efectiva a través del principio del interés superior del niño, consagrado en el mismo artículo 44 Superior al disponer que “los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”, y en el numeral 1° del artículo tercero de la Convención de los Derechos del Niño, en virtud del cual “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”.

Se ha de anotar también que existen instrumentos legales internacionales, que contienen la exigencia de la protección integral de los niños y orientan su materialización. El más importante, es quizás, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que reúne en su contenido los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales relacionados con estos, en un tratado vinculante. Fue adoptado por la Asamblea de la Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, y ratificado por Colombia mediante la Ley 12 de 1991. La Convención constituye el marco fundamental a partir del cual los gobiernos desarrollan sus políticas para la niñez y la adolescencia.

El artículo 44 de la Constitución Política colombiana, junto con la Convención mencionada anteriormente, constituyen el marco de los derechos de los niños como importantes en los fines del Estado. Por su parte, la Ley 1098 del año 2006 o Código de Infancia y adolescencia, es la que reglamenta la política de protección integral de los niños, niñas, y adolescentes en Colombia, desarrollando los principios superiores estatuidos en las normas *ut supra*. Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. Tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía

y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado (Artículos 1º, y 2º de la ley 1098 del 2006).

Se tiene entonces que la escuela es una institución llamada a formar dentro de una cultura democrática, en los que los principios de ciudadanía deben ser puestos en práctica ampliamente en el contexto educativo. En ese sentido, el artículo 19 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, dispone:

[...] los Estados Partes adoptarán las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un tutor o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

En Colombia, la ley General de la Educación 115 de febrero 8 de 1994, en el artículo 5º, señala los fines de la educación y, particularmente en el inciso 2º de dicho artículo, plantea que uno de esos fines es “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 el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”.

De esta manera, se evidencian las responsabilidades necesarias que desde los centros educativos deben ser tenidas en cuenta para formar ciudadanos desde la primera edad escolar.

La ley 1098 de 2006 o Código de infancia y adolescencia, dispone en el artículo 43, referido a la obligación ética fundamental de los establecimientos educativos, que “las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar”, y, para tal efecto, señala el artículo en el numeral 2 y 3 que deberán:

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

“3. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los com-

portamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños, niñas y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o hacia aquellos con capacidades sobresalientes o especiales”.

En el estudio realizado por Mújica y Mazuera (2006), se afirma que son varias las intenciones pedagógicas que se propone con la existencia de estos manuales:

- Contribuir a la formación de la personalidad y capacidad de asumir con responsabilidad derechos y deberes.
- Proporcionar una sólida formación ética moral y fomentar la práctica del respeto por los Derechos Humanos.
- Propiciar en la institución educativa prácticas democráticas para el aprendizaje de principios y valores.
- Estimular la autonomía y la responsabilidad.
- Crear y fomentar una conciencia de solidaridad.
- Lograr la armonía, la comprensión y la participación entre los miembros de la comunidad educativa.
- Regular las acciones que se realizan en la institución educativa.

Ha indicado el Ministerio de Educación, en la página del sitio de *colombiaaprende.com*, que, aunque cada colegio define el perfil y estilo de su manual de convivencia, en las reflexiones, discusiones y contenidos es relevante incorporar los aspectos que se mencionan a continuación:

Participación y procesos de construcción de democracia: Además de dar cuerpo a las instancias de participación y definir los procesos de elección de representantes a los cuerpos colegiados, es preciso asegurar que el manual opere como un regulador interno que promueva un ejercicio integral de la democracia.

Respeto y bienestar integral: Orientar los contenidos para lograr el fortalecimiento del bienestar de la comunidad educativa a partir de la definición de las bases del respeto común, lo que también incluye el respeto por los bienes personales y de uso colectivo, la utilización y conservación de equipos, instalaciones e implementos.

Espacios de diálogo y conciliación: Establecer las pautas para la resolución de los conflictos individuales o colectivos, las instancias de diálogo y conciliación entre los

integrantes de la comunidad educativa, y los procedimientos para la formulación de quejas o reclamos.

Vida sana y prevención en salud: Asegurar la definición de principios y mecanismos para la promoción de un ambiente propicio para desarrollar individual y colectivamente hábitos de vida saludable. Esto implica tener en cuenta circunstancias y contextos relacionados con el consumo de alcohol y de sustancias psicotrópicas y prevención de enfermedades de transmisión sexual, entre otros. En relación con los servicios de alimentación, transporte y recreación ofrecidos por la institución, es preciso acordar sus estándares de calidad y los mecanismos para asegurarlos.

Comunicación: Estructurar los espacios de interlocución entre la comunidad educativa, así como la organización, funcionamiento y operación de los medios de comunicación internos con el fin de que sean instrumentos efectivos para el ejercicio del libre pensamiento y la libre expresión.

Medio ambiente sostenible: Incorporar principios y compromisos relacionados con la responsabilidad en el manejo de los recursos naturales y el establecimiento de comportamientos adecuados alrededor de la conservación de la naturaleza. Esto tiene que ver, entre otros asuntos, con la definición de procesos regulados en la disposición y manejo de residuos, reciclaje, ahorro de agua y de energía, reforestación, etc.

Administración y gestión: Consignar los principios y normas relativos a los cobros periódicos de los servicios académicos.

Higiene: Especificar las normas de higiene personal e institucional que cobijan a todos los actores, con lo que se debe asegurar la pulcritud de los miembros del plantel, así como de las instalaciones educativas, los servicios prestados por el colegio y aquellos que se contraten con particulares.

Sanciones en los manuales de convivencia

Según la Ley general de Educación, el rector del establecimiento educativo tiene facultad para sancionar y otorgar distinciones, y podrá otorgar distinciones o imponer sanciones a los estudiantes según el reglamento o manual de convivencia de éste, en concordancia con lo que al respecto disponga el Ministerio de Educación Nacional.

Las sanciones y procedimientos que se apliquen, en virtud del incumplimiento de las normas contenidas en los manuales de convivencia, en las instituciones educativas, deben respetar todos los principios y garantías constitucionales del debido proceso, sin distinguir si se trata de un plantel educativo público o privado.

Esto implica que la imposición de una sanción disciplinaria, por parte de las instituciones educativas, debe estar precedida siempre del agotamiento de un procedimiento previamente definido, en el cual el implicado haya podido participar, presentar su defensa y controvertir las pruebas presentadas en su contra (Sentencia T-722 de 2000 y T-437 de 2005).

El Código de la Infancia y la Adolescencia en su artículo 45 prohíbe las sanciones crueles, humillantes o degradantes estableciendo que “los directores y educadores de los centros públicos o privados de educación formal, no formal e informal, no podrán imponer sanciones que conlleven maltrato físico o psicológico de los estudiantes a su cargo, o adoptar medidas que de alguna manera afecten su dignidad. Así mismo, queda prohibida su inclusión bajo cualquier modalidad, en los manuales de convivencia escolar”.

Además, los centros educativos, para definir una sanción en sus manuales de convivencia, deberán tener en cuenta los criterios para la definición de la misma, establecidos en el artículo 179 del Código de la Infancia y la Adolescencia, las cuales son:

1. La naturaleza y gravedad de los hechos
2. La proporcionalidad e idoneidad de la sanción atendidas las circunstancias y gravedad de los hechos; las circunstancias y necesidades del adolescente y las necesidades de la sociedad.
3. La edad del adolescente.
4. La aceptación de cargos por el adolescente.
5. El incumplimiento de los compromisos adquiridos con el juez.
6. El incumplimiento de las sanciones.

A manera de conclusión

- Un fenómeno azota con bastante regularidad la comunidad educativa internacional en el nuevo milenio. Se trata del *bullying* o matoneo, una modalidad de acoso impropio hacia estudiantes discriminados, ya sea por su religión, raza, condición social, y/o académica, que ha empezado a inquietar sobremanera las instituciones encargadas de regular los ámbitos de la educación. No en vano, cabe decir. El matoneo ha causado muchas consecuencias críticas, e incluso llevando al suicidio de estudiantes, o su intento. Se ha convertido en una actuación peligrosa, por parte de estudiantes, y muchas veces de los profesores. De esta manera la vida de la institución educativa se ve alterada por las manifestaciones de violencia y victimización escolar donde su gran mayoría los niños, niñas y adolescentes son los protagonistas.
- Esto ha llamado la atención a los investigadores, comunidad educativa en general, que deberían temer como objetivos, buscar explicaciones al fenómeno y corregir dichas manifestaciones, pero se encuentra que en los pocos o nulos estudios sobre el tema, no existen respuestas a los interrogantes dada la escasez de investigaciones existentes, por lo menos en lo que al Distrito de Barranquilla se refiere. En el otro lado de la balanza, por el contrario, hay bastante más estudios sobre violencia de género, en la que la mujer es vista desde el punto de calidad de víctima y no como una posible gestora de conductas violentas.
- La Convención sobre los Derechos del Niño exige a los Estados partes que tomen las medidas apropiadas para garantizar que en las escuelas la disciplina se administre de modo acorde con este instrumento normativo internacional. Se trata, por tanto, de ver la escuela como una institución educativa que tiene la co-responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana. (Echavarría Grajales: 2003, p.3)
- Es insoslayable que existe el escenario jurídico suficiente y pertinente para poner en marcha una política más eficiente con respecto a la situación de los niños en Colombia, cumpliendo así con el cometido constitucional e internacional de la

protección integral de la niñez. Es posible, teniendo en cuenta los instrumentos internacionales de protección de los niños, una política internacional y regional con el fin de lograr el mismo fin. Hace falta, única y exclusivamente, la voluntad estatal y la colaboración social.

- En las escuelas es necesario un manual de convivencia escolar porque es una guía que se anticipa a las situaciones conflictivas que puedan dañar las relaciones armoniosas entre la comunidad educativa. Constituye una estrategia que se propone como elemento mediador de las situaciones conflictivas que surgen en la escuela entre los distintos actores de la misma.

Referencias

Almenares Aleaga, M.; Louro Bernal, I. & Ortiz Gómez, M. (1999). Comportamiento de la violencia intrafamiliar. *Revista Cubana Medicina General Integral* V.15 N°3 285- 92. Ciudad de La Habana mayo-junio 1999. Editorial Ciencias Médicas.

Agenda Pandi. Friends United Foundation (2015). La intimidación escolar no es un juego de niños... Estado, familias y colegios responsables de prevenir cualquier caso de *bullying*. Disponible en http://www.agenciapandi.org/wpcontent/uploads/2015/Reportajes/Intimidacion_escolar.pdf Consultado el 18 de agosto de 2016

Bembibre, A. (2013) Convivencia. Disponible en: importancia.org. Fecha: 21/07/2013. URL: <https://www.importancia.org/convivencia.php>. Consultado: 18 de agosto de 2016

Calmaestra, J. et al (2016) *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Save The Children España. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf. Consultado: diciembre de 2016

Castro, A. (2006). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires-Argentina- Editorial Bonum

Cortés, D. (2016). ¿Qué es la convivencia escolar? Disponible en <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/91787>. Consultado: 15 de noviembre de 2016

Chaux Torres, E., & Velásquez Niño, A. M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, (55). <https://doi.org/10.17227/01203916.7569>.

Echavarría Grajales, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. En: *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Vol.1 No.2 julio/diciembre. 2003 Manizales.

Gómez Nashiki, (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. En *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2014, 51(2), 19-34. Disponible en

<https://www.bing.com/search?q=La+violencia+de+alumnos+hacia+maestros+en+escuelas+secundarias+de+Colima%2C+M%C3%A9xico&form=EDNTH&mkt=es-co&httpsn=1&ref=266e4oad41f94eb2bd5590e734a12314&PC=LCTS&sp=-1&pq=la+violencia+de+alumnos+hacia+maestros+en+escuelas+secundarias+de+colima%2C+m%C3%A9xico&sc=0-80&q5=n&sk=&cv=266e4oad41f94eb2bd5590e734a12314>.

Consultado en diciembre de 2016

Hoyos, O. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla, Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 016, 1-28. Disponible en <http://hdl.handle.net/10584/845>. Consultado en diciembre de 2016

Le Blanc M. (1999). L'évolution de la violence chez les adolescents québécois phénomène et prévention. *Criminologie*, vol. 32, n° 1, 1999, p. 161-194. Université de Montréal. Canadá

Martínez Rojas, J. (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying*. Bogotá: Editorial Magisterio

Ministerio de Educación. Sanciones del Manual de Convivencia. (2016) Consulta 2016ERO27640. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357092_archivo_pdf_Consulta.pdf

Aguilar Ávila, A; Sánchez Plazas, M. C. (2007). *Aprendiendo a vivir juntos en comunidad*. Programa Formación de formadores para la organización comunal. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-239844.html>. Consultado el 23 de noviembre de 2016

Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C. Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud

Organización de Naciones Unidas (2006). Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, de las Naciones Unidas. Consultado en noviembre de 2016. Disponible en https://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_sp.pdf. Consultado en diciembre de 2016

Organización de Naciones Unidas. Convención de los Derechos de los niños en Colombia. Disponible en: <http://www.unicef.com.co/derechos-de-ninas-y-ninos/la-convencion-de-los-derechos-de-los-ninos-en-colombia/>. Consultado en diciembre de 2016

Pabón Mantilla, A. y Aguirre Román, J. (2007). *Justicia y derecho en la convivencia escolar*. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander

Parra Sandoval, R; González, A; Moritz, O; Blandón, A y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación FES-Tercer Mundo Editores.

Piñuel, I. (2006). Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la comunidad de Madrid. Estudio Cisneros VIII. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/7129406/Informe-cisneros-VIII-Violencia-Contra-Los-Profesores>

Pereira, B., Neto, C., Smith, P. y Angulo, J.C. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14(3), 297-311.

Pereira, B., Neto, C., Smith, P. y Angulo, J.C. (2002). Reinventing playgrounds to stop school bullying. *Cultura y Educación*, 14:3, 297-311. DOI: 10.1174/11356400260366115

República de Colombia. Corte Constitucional. Sentencia T-688 de 2005

República de Colombia. Corte Constitucional. Sentencia T 478 de 2015

República de Colombia. Corte Constitucional Sentencia T-905 de 2011

República de Colombia. Corte Constitucional Sentencia T- 859 de 2002

República de Colombia. Corte Constitucional Sentencia T-688 de 2005

República de Colombia. Corte Constitucional Sentencia T- 694 de 2002

República de Colombia. Corte Constitucional Sentencia C-273 de 2003

República de Colombia. Corte Constitucional Sentencia T-722 de 2000

República de Colombia. Corte Constitucional Sentencia T-437 de 2005

República de Colombia. Ley 1620 de 2013.

República de Colombia. Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación

República de Colombia. Decreto 1860 de agosto 3 de 1994

República de Colombia. Ley 1089 de 2006

República de Colombia. Constitución Política de 1991

República de Colombia. (2006) Ley de infancia y adolescencia N° 1098 de 2006.

Unicef- Francia (2011). Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires. Observatoire International de la Violence à l'Ecole. Disponible en: https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf. Consultado en junio de 2016.

Valencia Murcia, F. (2004) Conflicto y violencia escolar en Colombia: Lectura breve de algunos materiales escritos en *Revista científica Guillermo de Ockham*. Vol. 7 (1). Enero-Junio de 2004. Disponible en:

http://www.usbcali.edu.co/images/stories/archivos/investigaciones/PDF_revista/Vol_2N1/o2_Conflicto_violencia_escolar.pdf. Consultado en junio de 2015.

Valencia Murcia, F; Mazuera, V (2006). La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 4, núm. 1, enero-junio, pp. 119-131.

CAPÍTULO 2

RESPONSABILIDAD JURÍDICA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS FRENTE AL *BULLYING*²

Nubia Marrugo Nuñez y Helena Morales Ortega

El *bullying* es, sin lugar a dudas, una vulneración de derechos, y en el país ha adquirido una mayor relevancia durante los últimos años debido a las denuncias de algunas víctimas, que han decidido contar su historia. Tal situación ha llamado la atención de colegios, del Estado y medios de comunicación. Es tanta la preocupación del Estado, que el Gobierno nacional expidió la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 “Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”.

Dispone el artículo 3ro de dicha ley lo siguiente:

[...] Créase el sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, cuyos objetivos serán cumplidos a través de la promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades, en el marco de la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado. Este sistema reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y a la comunidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media como la responsable de formar para el ejercicio de los mismos, conforme a lo dispuesto en la Constitución Política Nacional, las Leyes 115 de 1994

² Este capítulo es resultado del proyecto de investigación titulado “Violencia y victimización en tres escuelas del distrito de Barranquilla: Una mirada desde la normatividad de la protección integral del niño, niña y adolescente”, desarrollado dentro del Grupo de Investigación Estudios de Género, Niñez y Criminalidad.

y 1098 de 2006, las disposiciones del Consejo Nacional de Política Social y demás normas asociadas a violencia escolar, que plantean demandas específicas al sistema escolar.

Este artículo es claro al señalar que es la comunidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media responsable de formar para el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Ahora bien, al pretender desentrañar el tipo de responsabilidad que cabe a las instituciones educativas en la prevención, confrontación y tratamiento del *bullying*, se deben tener en cuenta los aspectos que dan origen al reconocimiento de la responsabilidad por parte de estas instituciones, por lo que es necesario ubicarse en la acepción etimológica del término *responsabilidad*, la cual puede entenderse en dos sentidos:

1. Como la obligación que tiene una persona con respecto a otra persona o de una persona con respecto a una cosa, o
2. Como la obligación que tiene una persona de resarcir a otra por causarle un daño o un perjuicio causado a otra o una pérdida sufrida por otra persona.

En cualquiera de los dos escenarios que se emplee, cuando se habla de responsabilidad siempre se va a entender implícita una relación bilateral cuyas obligaciones se encuentran previamente acordadas entre los sujetos, o que simplemente no se acordaron y la ley ha regulado ese tipo de resarcimientos, y, surge por ley, la obligación de reparar.

Bajo este entendido, se tiene entonces que la responsabilidad puede ser moral o jurídica. La responsabilidad moral es aquella que se presenta al momento de violar o infringir las normas morales o religiosas y cuyo resultado no se exterioriza, es decir, que es interno, es un asunto de la conciencia del individuo, que no genera consecuencias de índole jurídica por no afectar la vida en sociedad, ni dañar concretamente el patrimonio de otra persona (Irisarri Boada, C. 2000, p. 12).

Arturo Alessandri (1985, p. 10), sobre lo anterior, conceptúa:

La responsabilidad moral es la que proviene de infringir los mandatos de la moral o de la religión. Es moralmente responsable el que ejecuta un hecho o incurre en una omisión contraria a la moral o a su religión [...] La responsabilidad moral suscita un mero problema de conciencia, que se plantea en el fuero interno del individuo y como las acciones y omisiones que la generan no causan daño a la persona o pro-

piedad del otro, ni perturban el orden social, quedan fuera del dominio del derecho, que solo regula actos humanos que se exteriorizan.

Para los hermanos Mazeaud,

La responsabilidad moral es una noción puramente subjetiva; para saber si una persona es moralmente responsable, hay que examinar su estado espiritual [...] Desde el instante en que la conciencia de un individuo reprueba su actitud, es moralmente responsable, poco importa el resultado: un perjuicio no constituye un requisito necesario de la responsabilidad moral (Mazeaud, Henry - L - J. 1960, p. 7).

Por su parte, el autor colombiano Gilberto Martínez Rave entiende por responsabilidad moral como

[...] aquella donde los resultados que deben enfrentarse son de índole moral, subjetivista, interno y no trascienden al campo externo de la persona y que surge generalmente cuando se violentan normas de conducta netamente morales, espirituales (Martínez Rave, G. 1988, p. 11).

Mientras, la responsabilidad jurídica sucede cuando, a causa de una acción u omisión, se genera un perjuicio a otra persona o cuando el resultado de esos hechos es contrario al orden social. En esta, al contrario de la responsabilidad moral, el resultado que debe ser siempre un perjuicio, trasciende al campo externo, afectando la vida en sociedad y violando normas jurídicas, por lo cual sus efectos se escapan del fuero interno del individuo y pasan al mundo jurídico generando una carga en cabeza del autor del daño que puede consistir en una sanción o una reparación (Irisarri Boada 2000, pp. 13 - 14)

Para Alessandri la responsabilidad jurídica “es la que proviene de un hecho o una omisión que causa daño a otro o que la ley pena por ser contrario al orden social” (Alessandri Rodríguez, A. 1981, p. 26).

Por su parte, Martínez Rave señala que la responsabilidad jurídica

[...] trasciende al campo externo del sujeto. Afecta su vida de relación, su vida referida al grupo en el cual actúa y por lo tanto tiene repercusiones jurídicas. Esta responsabilidad es la que regula las normas que garantizan el desenvolvimiento de las relaciones jurídicas, o pautas de los componentes de la sociedad (Martínez Rave, 1988, p. 12).

La responsabilidad jurídica se puede clasificar, a su turno, en dos grandes grupos: la responsabilidad civil y la responsabilidad penal.

En este mismo sentido, podemos concluir que la rotunda diferencia entre la responsabilidad civil y la responsabilidad penal, es que la primera tiene como finalidad el resarcir daños o perjuicios causados por la acción u omisión de un sujeto a través de una indemnización, mientras que la segunda responsabilidad tiene una función preventiva y condenatoria de la ejecución de conductas que se encuentran expresamente catalogadas como sancionadas en el ordenamiento jurídico penal.

Responsabilidad civil de la escuela frente al *bullying*

En la Constitución Política de 1991, Colombia fue proclamado como un Estado social de derecho,

[...] organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (Artículo 1º, Constitución Nacional).

La Corte Constitucional define el Estado Social de Derecho de la siguiente manera:

a. La incidencia del Estado social de derecho en la organización sociopolítica puede ser descrita esquemáticamente desde dos puntos de vista: cuantitativo y cualitativo. Lo primero suele tratarse bajo el tema del Estado bienestar, y lo segundo bajo el tema de Estado constitucional democrático. La delimitación entre ambos conceptos no es tajante, cada uno de ellos hace alusión a su aspecto específico de un mismo asunto. Su complementariedad es evidente.

b. El Estado constitucional democrático ha sido la respuesta jurídico-política derivada de la actividad intervencionista del Estado. Dicha respuesta está fundada en nuevos valores derechos consagrados por la segunda y tercera generación de derechos humanos y se manifiesta institucionalmente a través de la creación de mecanismos de democracia participativa, de control político y jurídico en el ejercicio del poder y, sobre todo, a través de la consagración de un catálogo de principios y de derechos fundamentales que inspiran toda la interpretación y el funcionamiento de la organización política (Corte Constitucional, sentencia T - 406 de junio 5 de 1992).

En Colombia, el fundamento de la responsabilidad civil es de corte contractualista, y así quedó establecido en el preámbulo de la Constitución Política de 1991, cuando expresa en su Preámbulo:

[...] el pueblo de Colombia, en ejercicio de su poder soberano [...] y con la finalidad de garantizar a todos sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, [...] decreta, sanciona y promulga la Constitución Política de 1991.

Como proyecto constitucional a seguir para el desarrollo y el avance de las condiciones sociales de todos los ciudadanos, legitimando al Estado para que garantizara esos principios fundantes o estructurales, de aquí parte el compromiso que el Estado tiene de lograr la institucionalización, la cual consiste, por una parte, en la conformación de un aparato administrativo, es decir, de un cuerpo de funcionarios que actúan a nombre del Estado de modo especializado y permanente. La institucionalización también se expresó en la imposición de un conjunto de normas para regular la vida social de tal modo que quedara suprimida la facultad de cada uno de hacer justicia por su propia mano. Operó así la racionalización de la fuerza, pues esta quedó bajo el monopolio del Estado y como último recurso.

De esta manera se construyó un derecho oficial, el cual determinó las condiciones bajo las cuales se ejercía la coacción de manera autorizada y la aprobación de los individuos que podían hacerlo. Esta es una forma de institucionalización o de protección a los individuos. Cuando esta protección alcanzó cierto grado, se pudo hablar de la existencia de seguridad colectiva y con esta se aspiraba la pacificación como proyecto público continuo.

Por otro lado, se tiene que la Ley General de Educación, del 115 de febrero 8 de 1994, en el artículo 5º, señala los fines de la educación y particularmente en el inciso 2º de dicho artículo, plantea que uno de esos fines es “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 el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”. Se evidencia así la gran responsabilidad que, desde los centros educativos, debe ser tenida en cuenta para formar ciudadanos desde la primera edad escolar, comprometidos con la equidad, la convivencia, la solidaridad, los valores, la democracia, la resolución pacífica de

conflictos, el respeto de los derechos de los demás y que dispongan de ellos para el beneficio de toda una colectividad. Las escuelas deben ser, pues, espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia en el marco de una democracia.

Para el tema en estudio, en lo que se refiere al matoneo o *bullying* en las instituciones educativas, se puede afirmar que la responsabilidad que prospera es la responsabilidad civil, teniendo en cuenta lo prescrito en el artículo 2347 de Código Civil colombiano³, y es precisamente lo que concierne al hecho de los que estuvieron a su cuidado dónde se afianza esta responsabilidad en las instituciones educativas, y específicamente en los rectores como representantes legales de esas personas jurídicas.

Así las cosas, se encuentran como elementos para que se dé este tipo de responsabilidad:

1. Un vínculo de jerarquía, tal como se da entre docente y discente, coordinador académico y rector.
2. Que las personas responsables, llámese rector o llámese docente, responden por la diligencia en la atención de los discentes, es decir, que en caso de responsabilidad solo pueden exonerarse de responder en la medida en que demuestren su diligencia en el caso concreto. No olvidemos que la responsabilidad civil, llamada por el hecho ajeno, es de carácter objetivo y no subjetivo, por tanto, es de medios y no de resultados.

En este sentido, a través de la ley 60 de 1993, en el artículo segundo, se delegó en los municipios que las secretarías de educación ejercieran la inspección, vigilancia, supervisión y evaluación de los servicios y, por esta medida, que en los casos de irregularidades en la prestación del servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, son las Secretarías de Educación de los municipios las competentes para adelantar cualquier actuación que conlleven en el ejercicio de sus funciones, sin discriminar que la institución sea de carácter oficial o privado.

La complejidad del sistema, tanto en lo que se refiere a los hechos objetos de la regulación, como a la regulación misma, hace infructuosa la pretensión racionalista que consiste en prever todos los conflictos sociales posibles para luego asignar a cada uno de

³ Ver Artículo 2347 del Código civil colombiano: Responsabilidad por el hecho propio y de las personas a cargo. Toda persona es responsable, no solo de sus propias acciones para el efecto de indemnizar el daño sino del hecho de aquellos que estuvieron a su cuidado. Así, los directores de colegios y escuelas responden del hecho de los discípulos mientras están bajo su cuidado.

ellos la solución normativa correspondiente. Es así como en el Sistema jurídico del Estado Social de Derecho se acentúa de manera dramática —problema planteado por Aristóteles— de la necesidad de adaptar, corregir y acondicionar la aplicación de la norma por medio de la intervención del juez. Pero esta intervención no se manifiesta solo por el mecanismo necesario para solucionar una disfunción, sino, también, y sobre todo, como un elemento indispensable para mejorar las condiciones de comunicación entre el derecho y la sociedad, es decir, para favorecer el logro del valor justicia, así ello conlleve un detrimento de la seguridad jurídica (Molina Betancur, C. 2007, p. 239). Por tanto, desde antes de que se promulgara la Ley 1620 de 2013, ya existía la obligación de proteger y prevenir la violencia escolar.

Para cerrar entonces en lo que respecta a la responsabilidad subjetiva y objetiva, es pertinente presentar la consagración de los conceptos, de manera tal que la responsabilidad civil subjetiva tiene como fundamento el análisis de la conducta del sujeto, que en sus comienzos estuvo dominada por un criterio psicológico pues este juicio, aplicado al derecho, parte del supuesto de la existencia de un estado anímico reprochable en un sujeto de derecho por su obrar antijurídico, en perjuicio de otro sujeto que provoca la reacción del ordenamiento jurídico para la defensa del derecho ofendido (Santos Ballesteros, J., 2011, p. 24). En este sentido, Chironi afirma que se trata de la parte subjetiva de la injuria, por cuanto la culpa, “como defecto imputable de la diligencia impuesta al agente, determina la violación con efecto jurídico, del derecho ajeno, siendo la razón principal por la cual el hecho ilícito es hecho jurídico” (Chironi, G., 1978, p. 41).

Antecedentes jurídicos

Al hablar de la responsabilidad contractual, se hace alusión a la obligación de reparar los perjuicios provenientes del incumplimiento, o del retraso en el cumplimiento, o del cumplimiento defectuoso de una obligación pactada en un contrato. Para que exista esta clase de responsabilidad es necesario que haya una relación anterior entre el autor del daño y quien lo sufre y que el perjuicio sea causado con ocasión de esa relación. Dentro del estudio de este tema se pueden observar claramente dos grupos de teorías bien definidas: por una parte, aquellas que presentan la responsabilidad contractual cuando se ha incumplido una obligación proveniente de un contrato anteriormente celebrado; otras teorías sostienen que se está en presencia de responsabilidad contractual cuando se ha incumplido una obligación emanada no solamente de un contrato, sino cuando se

incumple una obligación derivada de vínculo jurídico anterior o de la ley (Irisarri Boada, C., 2000. pp. 17 – 18).

Ampliando lo que se ha dispuesto anteriormente, se tiene en cuenta la posición de Alberto Tamayo Lombana, al establecer las situaciones que versan sobre las dos grandes ramas de la responsabilidad civil, la contractual y la extracontractual. Para lo que respecta a la primera, señala:

La Responsabilidad Civil Contractual, resulta de la inejecución parcial o total, o de la ejecución imperfecta o tardía de una obligación estipulada en un contrato válido. Presupone por lo tanto la existencia de un contrato celebrado entre las partes y el incumplimiento o cumplimiento imperfecto de alguna de las obligaciones estipuladas en él. Serían ejemplos: un vendedor no transfiere la cosa vendida, como se lo impone el artículo 1849 del Código Civil; o lo hace tardíamente, o la cosa es de inferior calidad o se encuentra averiada. Un transportador no transporta las mercancías que se le han entregado para tal fin, o las transporta pero las entrega en mal estado, quebrantando las obligaciones que le imponen el contrato y el artículo 982 del Código de Comercio (Tamayo Lombana, A. 2005, p. 28).

Con respecto a la segunda, señala:

La extracontractual o delictual (delictual propiamente dicha y cuasidelictual), se da en ausencia de un contrato. Resulta de un hecho cualquiera: un automovilista arrolla a un peatón. El accidente pudo haber ocurrido por imprudencia, pero de todas maneras sin intención de ocasionar el daño (responsabilidad cuasidelictual). Otra hipótesis: el peatón era enemigo del automovilista y este lo lesionó a propósito, intencionalmente (responsabilidad delictual). En cualquiera de los dos casos se ha quebrantado la regla moral y de justicia social elemental de no perjudicar a otro y, en consecuencia, el autor del daño debe repararlo (Voirin, p. 1984).

A partir de esta responsabilidad civil contractual que se genera con ocasión de la celebración del contrato de formación suscrito entre los padres de familia y las instituciones de educación básica, media y secundaria, materializado en lo que genéricamente se denomina matrícula, se generan para las partes obligaciones bilaterales siendo asunto de este capítulo el cuidado integral a tener con los niños, niñas y adolescentes, por lo que se afirma que ese bien jurídico protegido desde la Constitución Política, no se protege a

partir de la Ley 1620 de 2013, sino como veremos a continuación. Acerca de ello, el *bullying* ha sido un tema de preocupación y protección jurídica, inicialmente a través de jurisprudencia y hoy día a través de dicha Ley.

En este escenario, se afirma que la protección que se debe a los niños, niñas y adolescentes no es un aspecto que se haya visibilizado a partir del 2013, sino que tiene antecedentes entrañados en los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Política tal como se establece, por ejemplo en los siguientes artículos: el 67 de la Constitución Política, define la educación como:

[...] un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

El artículo 44 del mismo ordenamiento preceptúa:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación

laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

El artículo 45 de la Constitución también dispone:

El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.

En el mismo tenor, el Código de la Infancia y Adolescencia, establece en los artículos 39, 40 y 41, las obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado. En ellos se enumeran, sin llevar a entender que son los únicos o que se trata de una relación taxativa, cuáles son las obligaciones de cada uno de estos estamentos frente a la formación y protección que se debe a los niños, niñas y adolescentes, resaltando principalmente los contenidos en los siguientes numerales según cada artículo así:

Obligaciones de la familia. [...] Son obligaciones de la familia para garantizar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes:

1. Protegerles contra cualquier acto que amenace o vulnere su vida, su dignidad y su integridad personal [...]

Obligaciones de la sociedad. En cumplimiento de los principios de corresponsabilidad y solidaridad, las organizaciones de la sociedad civil, las asociaciones, las empresas, el comercio organizado, los gremios económicos y demás personas jurídicas, así como las personas naturales, tienen la obligación y la responsabilidad de tomar parte activa en el logro de la vigencia efectiva de los derechos y garantías de los niños, las niñas y los adolescentes. En este sentido, deberán:

2. Responder con acciones que procuren la protección inmediata ante situaciones que amenacen o menoscaben estos derechos [...]

3. Dar aviso o denunciar por cualquier medio, los delitos o las acciones que los vulneren o amenacen [...]

Obligaciones del Estado. El Estado es el contexto institucional en el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes. En cumplimiento de sus funciones en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal deberá:

1. Garantizar el ejercicio de todos los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes [...]

4. Asegurar la protección y el efectivo restablecimiento de los derechos que han sido vulnerados [...]

5. Promover la convivencia pacífica en el orden familiar y social.

6. Investigar y sancionar severamente los delitos en los cuales los niños, las niñas y los adolescentes son víctimas, y garantizar la reparación del daño y el restablecimiento de sus derechos vulnerados [...]

7. Promover en todos los estamentos de la sociedad, el respeto a la integridad física, psíquica e intelectual y el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y la forma de hacerlos efectivos [...]

8. Formar a los niños, las niñas y los adolescentes y a las familias en la cultura del respeto a la dignidad, el reconocimiento de los derechos de los demás, la convivencia democrática y los valores humanos y en la solución pacífica de los conflictos [...]

16. Prevenir y atender en forma prevalente, las diferentes formas de violencia y todo tipo de accidentes que atenten contra el derecho a la vida y la calidad de vida de los niños, las niñas y los adolescentes.

19. Garantizar un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y los Derechos Humanos de los niños, las niñas y los adolescentes y desarrollar programas de formación de maestros para la promoción del buen trato.

20. Erradicar del sistema educativo las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes y las sanciones que conlleven maltrato, o menoscabo de la dignidad o integridad física, psicológica o moral de los niños, las niñas y los adolescentes [...]

27. Prestar especial atención a los niños, las niñas y los adolescentes que se encuentren en situación de riesgo, vulneración o emergencia.

Obligación ética fundamental de los establecimientos educativos

La ley 1098 de 2006 o Código de infancia y adolescencia, dispone en el artículo 43, referido a la obligación ética fundamental de los establecimientos educativos, que “las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar”, y, para tal efecto, señala el artículo en los numerales 2 y 3 que deberán:

[...]

1. 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.
2. 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.
3. 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.

Obligaciones complementarias de las instituciones educativas. Los directivos y docentes de los establecimientos académicos y la comunidad educativa en general pondrán en marcha mecanismos para:

[...]

4. Garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar.

5. 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 o profesores.

6. 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 los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños o adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

De la interpretación armónica de los anteriores artículos, se evidencia que para el Estado colombiano ha sido, a partir la Constitución de 1991, una prioridad la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, ya que a partir de este estatuto normativo prevalece la dignidad del ser humano, y es en ese sentido que el Estado ha propendido por generar desde sus diferentes actores acciones encaminadas a satisfacer de manera puntual controversias que se tornan colectivas que obligatoriamente deben ser afrontadas en el sentido de modificar o cambiar comportamientos de los individuos inmersos en la sociedad.

Se comparte la postura de Morales Ortega cuando afirma que

[...] la violencia y la victimización o acoso escolar podría ser el resultado o la manifestación del desconocimiento de los derechos de los niños y adolescentes en los centros educativos, ya sea por acción o por inacción u omisión. En este orden de ideas, se puede afirmar que el acoso en la escuela es un problema serio, y cuando un plantel educativo no llega a responder a éste, puede decirse que esa escuela no está cumpliendo con sus objetivos, pues ella como institución que forma, está llamada a dar respuesta también a este tipo de situación. Es deber de la escuela fomentar las acciones que permitan ir de una cultura de violencia a una cultura de paz con visión preventiva, que promueva los derechos y las responsabilidades compartidas para la convivencia social en general y la convivencia escolar en particular (Morales Ortega, H. 2013, p. 60)

Un hecho que comienza como un hostigamiento en medio de las clases, a la hora del recreo, a la salida de la escuela, puede terminar convirtiéndose, en una verdadera tortura que puede tener graves consecuencias para el que la sufre, incluso influir en el rendi-

miento académico y en la deserción escolar, de ahí la importancia que las autoridades académicas se involucren en la problemática

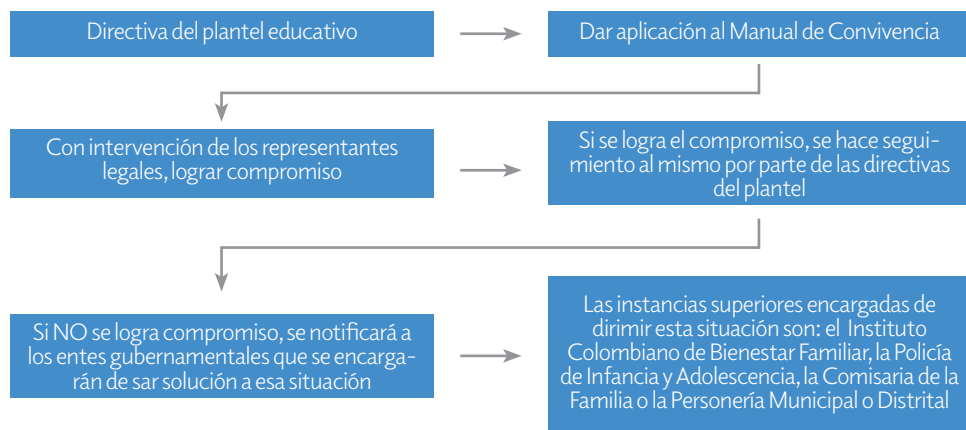
La educación es un derecho humano, un servicio público y garantizar el acceso a ella sin violencia es responsabilidad del Estado y por extensión también responsabilidad de sus funcionarios –incluidos maestros y autoridades escolares– éstos, tienen el deber de investigar sin demora los casos de abusos, “imponer las sanciones adecuadas a quienes los realizan, respaldar y ayudar a las víctimas de violencia para que superen sus secuelas físicas y emocionales, y lo más importante tomar medidas para prevenir la ocurrencia de esos abusos”

En este sentido, Morales Ortega (2013, p. 57) manifiesta:

Esta nueva visión del niño, fundamentada en el interés superior del mismo, significa que la atención de la niñez debe centrarse en la implementación de políticas públicas que permitan el desarrollo integral y garanticen su bienestar. Exige igualmente la necesidad de cambios en las prácticas sociales en las que interactúan los adultos y menores.

Así mismo, se constata que, la preocupación no es solamente a nivel nacional, pues desde las instancias internacionales se ha realizado todo un desarrollo normativo para proteger los derechos de los más vulnerables de la sociedad y, en el caso particular de los niños, niñas y adolescentes, la creación de políticas públicas encaminadas a prevenir y proteger contra este tipo de violencia, también a afrontar, e incluso prohibir la práctica de conductas que permitan el maltrato físico o mental, descuido o tratos omisivos, abuso o explotación sexual. Tal es el caso de la Convención sobre los Derechos del Niño —adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989— para lo cual se le traslada a los Estados miembros de la Convención la obligatoriedad de realizar no solo las políticas públicas acordadas sino hacer las actividades de gestión pública encaminadas a su realización. A este respecto, en la escuela cada educador debe velar por los derechos de los niños, niñas y adolescentes pues la protección integral de éstos es responsabilidad de todos, según lo dispone la mencionada Convención.

En Colombia, la ruta de atención de este tipo de violencia una vez se ha realizada ha sido marcada por la ley de la siguiente manera:



Sobre el tema se debe indicar también que el artículo 17 de la Ley 1620 de 2013 ya mencionada, dispone sobre la responsabilidad de los establecimientos educativos que éstos tendrán además de las que establece la normatividad vigente y que le son propias, las siguientes responsabilidades:

[...]

- 1) Garantizar a sus estudiantes, educadores, directivos docentes y demás personal de los establecimientos escolares el respeto a la dignidad e integridad física y moral en el marco de la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos.
- 2) Implementar el comité de escolar de convivencia y garantizar el cumplimiento de sus funciones acorde con lo estipulado en los artículos 11,12 y 13 de la presente Ley.
- 3) Desarrollar los componentes de prevención, promoción y protección a través del manual de convivencia, y la aplicación de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, con el fin de proteger a los estudiantes contra toda forma de acoso, violencia escolar y vulneración de los derechos humanos sexuales y reproductivos, por parte de los demás compañeros, profesores o directivos docentes.
- 4) Revisar y ajustar el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia, y el sistema institucional de evaluación de estudiantes anualmente, en un proceso

participativo que involucre a los estudiantes y en general a la comunidad educativa, a la luz de los enfoques de derechos, de competencias y diferencial, acorde con la Ley General de Educación, la Ley 1098 de 2006 y las normas que las desarrollan.

5) Revisar anualmente las condiciones de convivencia escolar del establecimiento educativo e identificar factores de riesgo y factores protectores que incidan en la convivencia escolar, protección de derechos humanos, sexuales y reproductivos, en los procesos de autoevaluación institucional o de certificación de calidad, con base en la implementación de la Ruta de Atención Integral y en las decisiones que adopte el comité escolar de convivencia.

6) Empezar acciones que involucren a toda la comunidad educativa en un proceso de reflexión pedagógica sobre los factores asociados a la violencia y el acoso escolar y la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos y el impacto de los mismos incorporando conocimiento pertinente acerca del cuidado del propio cuerpo y de las relaciones con los demás, inculcando la tolerancia y el respeto mutuo.

7) Desarrollar estrategias e instrumentos destinados a promover la convivencia escolar a partir de evaluaciones y seguimiento de las formas de acoso y violencia escolar más frecuentes.

8) Adoptar estrategias para estimular actitudes entre los miembros de la comunidad educativa que promuevan y fortalezcan la convivencia escolar, la mediación y reconciliación y la divulgación de estas experiencias exitosas.

9) Generar estrategias pedagógicas para articular procesos de formación entre las distintas áreas de estudio.

Conclusión

El tema de la violencia escolar o *bullying* es una problemática social que involucra distintos actores desde la prevención, tratamiento y sanciones a imponer, en caso de ser necesario. Lo cierto es que actualmente es una de las causas más frecuentes en la deserción estudiantil, junto con el consumo de drogas en niños, niñas y adolescentes, población estudiantil con problemas psicológicos que, de no ser atendidos de manera adecuada, desencadenará una sociedad proclive a resolver sus controversias con la violencia e implementando la ley del más fuerte.

Corresponde en la escuela al docente o profesor y a los otros profesionales que día a día están en contacto con los niños, niñas y adolescente, un rol activo en la detección temprana, la prevención y la puesta en marcha de mecanismos de intervención ante la violencia escolar. Es un problema que no puede desconocerse, siendo necesario hacer consciencia y sensibilizarse frente a su ocurrencia, pero, sin lugar a dudas, es una responsabilidad compartida con la familia como célula básica de la sociedad, realizando una labor conjunta con las directivas de los colegios, el cuerpo docente y el grupo interdisciplinario que integra la comunidad académica. Todo ello, sin olvidar la responsabilidad que reposa en las instituciones gubernamentales, que marcan las directrices encaminadas a formar seres humanos integrales, con valores y principios éticos y morales, que propendan y ejerzan los derechos humanos, para lograr una convivencia pacífica, con actitud de tolerancia e inclusión, conceptos claves en estos tiempos de postconflicto.

Realmente el Estado ideal es aquel donde el hombre sea capaz de autorregularse, y en el que, sin que existan normas coercitivas, pueda lograr una convivencia pacífica, sin que no se determinen sanciones por el cumplimiento de una obligación o un deber, aunque, desafortunadamente, en Colombia la cultura es normativizar toda conducta para crear buenas prácticas.

En tal sentido, la Corte Constitucional, en sentencia C-371 del 25 de agosto de 1994, ha manifestado:

Derecho a la integridad personal. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario.

Así, mismo la Corte Constitucional de Colombia ha señalado que para reprender al niño no es necesario causarle daño en su cuerpo o en su alma. Es suficiente muchas veces asumir frente a él una actitud severa despojada de violencia, para lo cual, sea necesario reconvenirlo con prudente energía; privarlo temporalmente de cierta diversión; abstenerse de otorgarle determinado premio o distinción; hacerle ver los efectos negativos de la falta cometida.

Referencias

- Alessandri Rodríguez, A (1981). *De la responsabilidad extracontractual en el Derecho Civil*. Santiago de Chile: Imprenta Universal.
- Calmaestra, J. et al (2016) *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Save The Children España. Consultado en noviembre de 2016 Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Chironi, G.P. (1978). *La culpa en el Derecho Civil moderno*. Madrid – España: Editorial REUS.
- Diario el Espectador (12/11/ 2013). “Tres de cada cinco víctimas de “bullying” en Colombia piensan en suicidio. Disponible en: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/tres-de-cada-cinco-victimas-de-bullying-en-colombia-pien-articulo-457937>.
- Irisarri Boada, C. (2000) *El daño antijurídico y la responsabilidad extracontractual del Estado colombiano*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Tesis de grado,
- Martínez Rave, G (1988). *La responsabilidad civil extracontractual en Colombia*. Medellín – Colombia: Editorial Dike, 4ª Edición,
- Mazeaud, Henry – L – J. (1960) *Lecciones de Derecho Civil. Parte segunda, Vol. II. La Responsabilidad Civil. Los cuasicontratos*. Buenos Aires – Argentina: Ediciones Jurídicas Europa – América.
- Molina Betancur, C (2007). “El rol institucional de la Corte Constitucional”. *Revista de Derecho, Universidad del Norte*, No. 28, Barranquilla, 2007.
- Morales Ortega, H (2013). “Violencia, victimización y Derecho en la escuela”. En *Conflicto, violencia y mediación en los espacios educativos*. Barranquilla, Colombia: Editorial Uniautónoma.
- Revista *Semana* (2/1/2014) “El ‘bullying’ no es un juego de niños”. Disponible en: <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/el-bullying-matoneo-no-es-un-juego-de-ninos/375864-3>
- República de Colombia. Constitución Política de 1991.
- República de Colombia. Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T – 406 de Junio 5 de 1992
- República de Colombia. *Código civil colombiano*.
- República de Colombia. *Ley 60 de 1993*.
- República de Colombia. *Código de la infancia y adolescencia*.
- República de Colombia. Corte Constitucional Sentencia C-371 del 25 de agosto de 1994.
- Santos Ballesteros, J (2011) *Responsabilidad profesional*. Consejo Superior de la Judicatura Sala Administrativa, Escuela Judicial Rodrigo Lara Bonilla, Colombia.
- Tamayo Lombana, A (2005). *La responsabilidad civil extracontractual y la contractual*. Ediciones Doctrina y Ley, Colombia, 2005.
- Voirin, P, actualizado por Gilles De Goubeaux (1984), en “*Manuel de droit civil*”, t. I: París: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence.

CAPÍTULO 3

VIOLENCIA EN LA ESCUELA: LA LABOR DEL DOCENTE, DEL CURRÍCULO Y LA FAMILIA⁴

Yamil Gómez Consuegra, Helena Morales Ortega, Victoria Rodríguez

Las cifras de violencia en la sociedad, y particularmente en las familias colombianas, hace que muchos actores de la sociedad e investigadores se cuestionan sobre las posibles soluciones al problema y plantean que la respuesta se podría encontrar en la escuela; en la educación que se imparte y la que se debería impartir (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Se espera que los estudiantes vayan al colegio a relacionarse con los demás y que las instituciones educativas les enseñen a hacerlo. Instrucción y educación son procesos donde la escuela juega un papel fundamental, valores y actitudes para vivir en armonía social, son temas que se supone atraviesan toda la educación que reciben los estudiantes.

Se reconoce que a través de los tiempos la escuela ha prestado un servicio social a la comunidad, siendo el lugar propicio para la formación de los individuos que ingresan por primera vez a un mundo externo, desconocido hasta ese momento por ellos. En ese preciso momento el niño o la niña dejan de pertenecer exclusivamente a la familia, como el contexto donde se desarrolla moral y éticamente (Castro, 2006, p. 46). Costumbres, valores, principios, buenos modales, comportamientos, respeto, entre otras muchas significaciones, son aprendidos en la escuela.

En este nuevo escenario, primeramente, aparecen los maestros y guardadores o cuidadores, quienes se convertirán en figuras de autoridad, mientras estén en la escuela, pero también serán estos los que transformen su vida e influirán —se espera— de manera positiva en su desarrollo. En otras palabras, los profesores jugarán un papel determinante

⁴ Este capítulo es resultado del proyecto de investigación titulado “Violencia y victimización en tres escuelas del distrito de Barranquilla: Una mirada desde la normatividad de la protección integral del niño, niña y adolescente” desarrollado dentro del Grupo de Investigación Estudios de Género, Niñez y Criminalidad.

para la configuración y conformación del tipo de persona que la sociedad necesita para responder a los nuevos retos, cambios y paradigmas en una sociedad también cambiante. Se ha afirmado (Carrillo, B. 2009) que los efectos más relevantes de la escolarización no son precisamente aquellos relacionados con el aprendizaje de los contenidos programáticos, académicos, sino aquellos que pueden considerarse como efectos colaterales o secundarios del sistema académico, son realmente importantes en la definición de las transformaciones de los modos de sentir, pensar y actuar de los estudiantes por cuanto son mucho más duraderos y relacionados con la construcción de la personalidad.

En segundo lugar, aparecen los pares u otros alumnos, quienes también se constituirán en piezas claves para el desarrollo de las relaciones interpersonales, y es precisamente en esas relaciones que los jóvenes empiezan a tener diferencias, ya sea por la religión que profesan, por sus hábitos o costumbres, o bien sea por su temperamento, y es a partir de ese instante que comienzan los conflictos y en muchos casos la violencia escolar, la cual se manifiesta de muchas maneras desde la violencia psicológica, emocional y hasta física. Como bien lo sintetiza Fernández (2007, p. 17-18):

[...] La escuela es una organización altamente reglada, con todo tipo de convenciones, valores y procedimientos, marcados todos ellos por el modo de hacer cotidiano. También se nutre de formas *standard* para la distribución de espacios, de tiempos, de agrupaciones de alumnos [...] Esto supone que aquellos alumnos cuyas motivaciones o valores personales no encajan con el formato de escuela o con los intereses y conocimientos que allí se comunican, representan un problema escolar y, en un caso social.

En consecuencia, los sistemas y las instituciones educativas tienen un papel protagónico y un compromiso con el cambio social, puesto que desde la escuela es posible estimular las transformaciones sociales, siempre y cuando docentes y directivos construyan paradigmas que contemplen formas de interacción solidaria, participativa, consensual y respetuosa necesarias para edificar una sociedad pluralista, justa y equitativa; como también un currículo enfocado al no conflicto y a una sana convivencia. De esta manera, se hablaría de una educación centrada en la persona, y una escuela que se convierte en un espacio de desarrollo social y convivencia armónica.

Sin lugar a dudas, este es un aspecto muy importante a tener en cuenta para comprender la problemática de la violencia y la convivencia escolar, pues es la labor que el maestro

cumple en el aula, y más específicamente el “poder” que tiene éste: hoy aún en muchas escuelas él es quien tiene el control y manejo absoluto de la clase. El maestro es quien ordena, quien da las instrucciones, indica la estrategia didáctica que utilizará, la meta o el propósito que quiere lograr durante el desarrollo de la clase; es él la máxima autoridad, inmerso en una concepción tradicional de la educación, donde el estudiante no tiene derecho de hablar, solo escuchar en silencio. En ocasiones el ejercicio del poder de directivos y maestros, se sustenta más en prácticas represivas e intolerantes —que generan temor en el estudiante y no respeto basado en la comprensión e interiorización de la importancia del cumplimiento de los reglamentos de la escuela y la norma en general.

Sin lugar a dudas, ese no es el papel que le otorga la educación a quien enseña; por el contrario, tal como lo afirma Fernández (2011, p.146):

En un cierto sentido, el control del aula es un elemento clave para prevenir posibles perturbaciones. Cómo se realice ese control es el tema que se debate en este texto. También hay que ser cautos y cuidadosos de no caer en la posibilidad de que sea el control en sí mismo el objetivo de la educación, en cuyo caso se convierte en sumisión por parte del alumnado, como sostiene uno de los argumentos más reñidos y que con más fuerza se arguye contra este enfoque. En este caso el control se convierte en un impedimento para el aprendizaje.

Relacionado con lo anterior, Díaz-Aguado (2004) en su investigación realizada en España, con adolescentes y adultos, encontró que estos, frecuentemente se ven inmersos en conflictos y no los resuelven de manera inteligente, sino que ponen en riesgo la tranquilidad y obstaculizan no solo el bienestar de sus víctimas sino también su propio bienestar, porque con su violencia aumentan (por lo menos a medio y largo plazo) las tensiones y conflictos que originaron la conducta violenta. Tal es el caso de Manuel (su nombre está cambiado para respetar el anonimato), un alumno de cuarto de la E.S.O⁵ de 16 años, en la entrevista realizada en dicha investigación, al preguntarle por los problemas en el instituto, tratando de evaluar cómo percibe él su propia situación expresó (antes de participar en los programas prevención de la violencia):

Me han echado de clase muchas veces por enfrentarme a algunos profesores. [...] Me faltan al respeto. Abusan de ser profesores. Como el otro día una pro-

⁵ E.S.O = Escuela secundaria obligatoria.

fesora me dijo que la clase estaba mejor sin mí y yo le dije que si estaba mejor sin mí entonces también estaba mejor sin ella. [...] Si me porto mal y hay unas normas que me las expliquen [...] podrían intentar hablar conmigo, llevarme por otro camino. [...] son profesores. Ellos sabrán cómo, pero no diciéndome esas cosas porque me incitan a que me ponga nervioso y empeore todo. Esta clase es problemática. Todos lo dicen. Nos hemos juntado la mayoría repetidores. [...] este año he empezado mal y no creo que tenga solución. ¿Si tú fueras director del instituto qué harías para resolver estas situaciones? Cambiar el modo de dar la clase y echando al alumno o al profesor. Porque a mí me expulsan pero a ellos no. (Díaz-Aguado, 2004, p.94)

Este caso refleja también la realidad que se vive en muchas escuelas del país donde los docentes “blindados” (no se sabe de qué) irrespetan a sus alumnos sin tener en cuenta el papel preponderante que juegan no solo en la formación académica de éstos, sino en la parte axiológica, que privilegia la formación integral de los adolescentes. Así no es como se concibe la educación. Por lo contrario, la educación es uno de los principales caminos para avanzar hacia el cambio social. Visto lo anterior,

[...] el profesor se convierte en un facilitador del conocimiento, que motiva y ayuda a desarrollar las capacidades de los alumnos teniendo en cuenta sus características personales y aportándoles una atención y trabajo personal que se adapte a sus necesidades y posibilidades de éxito y de aprendizaje (Fernández, 2011, p.145).

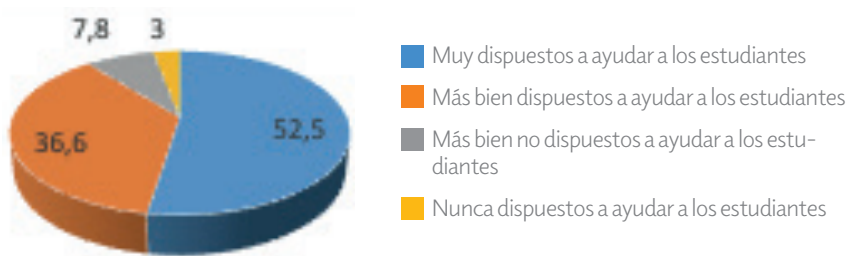
En el mismo sentido, Pérez (2014, p.31) sostiene que:

[...] los seres humanos somos producto del sistema social, a su vez el sistema social es producto nuestro según como se vaya constituyendo la cotidianidad en los diversos y múltiples espacios de interacción [...] la educación por sí misma no puede transformar a la sociedad, pero no hay cambios sociales efectivos si no está presente la educación en ellos.

Por ello, buena parte de lo que ocurra en el futuro del país depende de lo que hagan o no los educadores, por lo tanto, su gestión es fundamental para que los alumnos comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos. No quiere decir esto que los docentes son los culpables de la violencia en las escuelas; de ninguna manera, por el contrario, lo que se pretende es destacar

el valor de los profesores y de la escuela en el papel transformador que les otorga la sociedad y, por supuesto, confirmar su participación en la función social, axiológica y en las distintas formas de relación para una práctica sana de la convivencia escolar. De ahí que, cuando se piensa que un profesor es un formador de seres humanos y que muchas veces es el profesional que pasa más tiempo con los niños y jóvenes, se hace evidente la importancia social de su trabajo y las diversas responsabilidades de su profesión. El maestro contemporáneo se enfrenta a retos que le impone su disciplina, y a otros que le demanda la sociedad. Hoy en día, el docente requiere de competencias diferentes para solucionar con creatividad los primeros, y participar así en la solución de los segundos. Eso sí, para que los maestros puedan lograr un trabajo óptimo, es necesario realizarlo en conjunto con la familia, y, a la vez, el docente debe dar un espacio a los alumnos en donde se genere la confianza, la democracia, diálogo e interacción, es decir, un ambiente físico y emocional excelente.

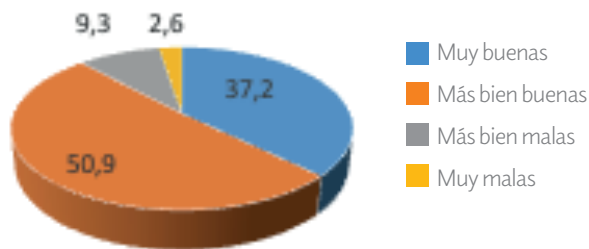
En nuestro estudio, al preguntarle a los estudiantes acerca de la disposición de sus profesores a ayudarles, un 52,5 % respondió que estos se mostraban *muy dispuestos*, el 36,6% manifestó que los docentes se mostraban *más bien dispuestos*, contra un 7,8% que señaló que sus profesores se mostraban *más bien no dispuestos* a ayudarles y un 3% afirmó que los maestros *nunca estaban dispuestos* a ayudarlos (Gráfica 1º).



Gráfica 1º. Disposición de ayuda por parte de los profesores

Fuente: autoría propia

Preguntado el estudiante acerca de la percepción de la calidad de las relaciones entre él/ella y sus profesores, se encontró que un alto porcentaje, un 50,9%, expresó que eran *muy buenas* y el 37,2% manifestó que las consideraban *más bien buenas*. Solo el 11,9% consideró que eran *malas* o *más bien malas*. (Gráfica 2º)



Gráfica 2. Percepción de la calidad de las relaciones entre los estudiantes y sus profesores.

Fuente: autoría propia

Entonces, para hacer que la escuela se convierta en un espacio de interacción y desarrollo social, se requiere de docentes, además de comprometidos, formados para la solución de conflictos que se puedan presentar en las instituciones educativas. En tal sentido, afirma Pérez (2014a, p. 31):

ejercitar su poder transformador requiere que el docente amplíe su capacidad de acción en los espacios escolares, de modo que complemente la labor de transmisión de conocimientos disciplinares —que es una tarea específica al campo de formación profesional como docente, ya sea en matemáticas, química, inglés, español, física, etc. — para asumir también una función formativa frente a los estudiantes en cuanto a su cosmovisión, a las formas de ver e interactuar en los entornos social y natural —que es una tarea transversal que compete a todos los educadores sin distinción del área disciplinar en la que se desempeñen.

Por otra parte, Martínez (2014) dice:

[...] para lograr la adecuada resolución pacífica de los conflictos, es preciso que en la institución, al menos, se den los siguientes pasos: a) que se reconozca el conflicto como parte integrante de la vida escolar; b) que se capacite a todo el personal directivo, administrativo y de profesores en el manejo adecuado de esto; c) que se establezcan criterios y procedimientos de resolución de los mismos [...] (p. 60)

Ahora bien, frente al problema de la violencia en la escuela, la ignorancia que se puede tener frente al tema hace que no se vea, con lo cual se puede negar, con el consecuente olvido del sufrimiento de las víctimas, lo cual constituye el peor escenario. Pero también es preocupante cuando los profesores detectan un caso y lo manejan en la forma menos

adecuada, esto es, trivializándolo o sugiriéndole al niño agredido que es su responsabilidad. Se trata, como lo afirma Hoyos (2005), de una doble victimización, pues además de estar sufriendo por el maltrato, al niño agredido se le culpa por la situación. Otros piensan que estas conductas son formadoras del carácter y la personalidad, razón por la cual las dejan pasar o sugieren que si les pegan lo mejor es devolver el golpe, lo cual dificulta la educación en una cultura de la no violencia. La escuela, como institución que forma, está llamada a estimular la construcción de espacios de solidaridad, diálogo y concertación, a brindar los espacios y oportunidades que permitan el ejercicio de los derechos de los niños, a propiciar una cultura de respeto y de sana convivencia entre los estamentos que la conforman. Los profesores/as y los padres tienen una responsabilidad especial en el cuidado de niños/as y adolescentes y eso incluye ayudar a quien está siendo víctima de conductas no deseadas en la escuela. En todas las estructuras encargadas de acoger los niños, es responsabilidad de cada educador poner en obra los derechos de éstos, igualmente de informarles de ellos.

La escuela es un lugar privilegiado, la mayoría de los niños pasan por ella y el docente es el agente activo que está más tiempo en contacto con los menores de edad, lo que le permite observar el comportamiento del alumno y la interacción con compañeros. Al transformarse en un testigo del desarrollo socio-emocional e intelectual del niño, adquiere gran importancia para los profesionales de la educación poseer formación que les ayude a detectar los casos de niños que sean maltratados, conocer las mejores estrategias de intervención, qué hacer ante el niño, cómo dirigir la entrevista con los padres, a dónde dirigirse en caso de que tengan que intervenir agentes especializados, etc. (Castro, 2006. p 46).

Es responsabilidad de cada educador poner en obra los derechos de los niños, brindarles la protección integral entendida ésta como

[...] el reconocimiento que se le hace a los niños-(as) y adolescentes como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior. La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos (Artículo 7 ley 1098 de 2006).

El currículo y su rol para superar la violencia en la escuela

El fenómeno de la violencia escolar se ha convertido en uno de los problemas psicológicos y sociales más serios que viven los niños, las niñas y los adolescentes en las instituciones de educación básica primaria y secundaria; y sin duda alguna, también es una de las peores experiencias que viven los docentes, rectores y coordinadores de las instituciones educativas.

En este orden de ideas, se puede indicar que el tema del presente estudio ha sido mirado desde diferentes perspectivas. Sin embargo, el interés de esta parte se centra básicamente en realizar un análisis crítico de la violencia escolar desde la estructura curricular, y, en particular, desde el campo pedagógico, porque es desde allí desde el cual se define el tipo de ser humano que las instituciones educativas se proponen formar.

Antes de continuar con el análisis, se hace necesario realizar algunas precisiones sobre el currículo, para lo cual este se entiende como

[...] el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Artículo 76, ley 115 de 1994).

Tyler, R. (1976, p 5) indica que el currículo “son todas las experiencias de aprendizaje que los alumnos obtienen como producto de planificación, orientación y supervisión de la Institución educacional, sean éstas individuales o grupales, como dentro o fuera de la escuela, en pos de determinados fines educativos”. Para Arnaz (1995, p.72) el currículo es

[...] el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza - aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa [...] Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan.

Johnson (1967, p.13), considera que el currículo es algo más que el conjunto de las experiencias del aprendizaje; se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de

la enseñanza. Para este autor, el currículo especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje, los cuales deben estar estructurados previamente; de esta manera hace referencia a los fines como resultado del aprendizaje y sostiene que el currículo no establece los medios –es decir, las actividades y los materiales– sino los fines. Por su parte, De Arredondo (1981), citado por Díaz Barriga (2008, p.20) lo concibe como:

[...] el resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos.

Todas estas acepciones hacen referencia al llamado «currículum explícito», el cual, tradicionalmente, se ha manifestado en un documento que contiene de forma expresa toda la planificación de las actividades que la escuela realiza, los objetivos, los contenidos, metodologías, cronograma, etc. Pero se conoce que además de este *currículo expreso* con sus contenidos y valores, que persigue objetivos educacionales, existe en simultánea el llamado *currículo oculto*, a través del cual la escuela, y particularmente el docente, de una forma tácita, enseñanza más que conceptos, saber hacer o procedimiento relacionados con su área de enseñanza o conocimiento, transmite una educación en valores, entrega “normas sociales y expectativas que tiene la sociedad sobre los/las estudiantes [...] es decir, que las escuelas hacen lo que se supone que deben hacer; dicho de otra forma, entregan lo que será útil para el orden social establecido (Apple & King, [1977], citado por Sandoval [2014, p.152]).

Al respecto, Carrillo, B (2009, p.2) dice que:

[...] podemos entender el currículo oculto, como aquel que hace referencia a los conocimientos, destrezas, valores, actitudes y normas que se adquieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se dan cotidianamente en el aula y la escuela, pero que no llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una mera intencionada. Frente al currículo explícito que se desarrolla en las escuelas, este otro es de carácter invisible, pero no por ello deja de actuar de manera eficaz en el proceso educativo existente entre alumnos y alumnas y profesores y profesoras.

Entre las características del currículo oculto se ha señalado que es omnipresente porque se encuentra presente o actúa en todos los momentos de la vida académica; es omnímodo porque se expresa de diferentes maneras y su influencia es múltiple; también es reiterativo a través de las actividades que se repiten rutinariamente; es invaluable, es decir que sus repercusiones en múltiples ocasiones no son valoradas.

Sandoval (2014, p.156), sobre este, afirma que

[...] a través del currículum oculto se transmiten las expectativas asociadas al papel de los/las estudiantes (sumisión, obediencia, etcétera), las cuales entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica), expectativas, que con frecuencia resultan imposibles de entender para determinados estudiantes, a los que con frecuencia se denomina como “conflictivos”.

Jackson (2001), citado por Sandoval (2014, p.156), destaca tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional, que él señala que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía. Ellos son:

La monotonía de la vida escolar. Los/las estudiantes deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros.

La naturaleza de la evaluación educativa: Su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que los estudiantes puedan discutirla. Los/las estudiantes deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.

La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor: Los/las estudiantes deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor (a) impone.

¿Y cómo se transmite este currículum oculto? Se transfiere de manera inconsciente a través de las interacciones sociales que se establecen en la escuela, de ahí la gran importancia del docente, pues en su trato de los estudiantes, en su vocabulario, etc., se expresa este elemento importante de la formación del educando.

No es posible abarcar todos los hechos, fenómenos dinámicos, todo lo que ocurre en el espacio escolar, pero lo que sí queda establecido es que el llamado currículo oculto constituye una poderosa herramienta que bien usada puede servir para promover el cambio social, para enseñar a los educandos valores y actitudes que les brinden herramientas para el pensamiento crítico y autocrítico frente a un mundo cada vez más cambiante.

Precisado lo anteriormente expuesto, señalamos que Abraham Magendzo, (2003, p.1), analiza la relación existente entre convivencia escolar y currículo así:

[...] al vincular la convivencia escolar con el currículum se está, por un lado, preguntando por cuáles son los aprendizajes que se debieran intencionarse deliberadamente con el fin de promover la convivencia escolar, por el otro, nos desafía a interrogar la cultura escolar con el fin de tomar conciencia de cuáles son los mensajes ocultos que desde ella se están enviando en relación con la convivencia escolar. Se suma a esto, la necesidad de indagar y cuestionar por qué ciertos aprendizajes vitales para la convivencia escolar como son los relacionados, por ejemplo, con la educación en derechos humanos, educación para la paz, educación para la resolución de conflictos en términos pacíficos, educación para la tolerancia y la no-discriminación, educación para la intersubjetividad y la alteridad, tienen escaso poder, legitimidad y presencia en el currículo.

Esta cita sugiere replantear y reorientar el currículo de las escuelas de todo el país hacia una cultura escolar de la paz, la sana convivencia, la tolerancia; el no sexismo, una educación sin discriminación a todos los niños, niñas y jóvenes de Colombia con el fin de reafirmar los valores de los educandos.

Queremos aquí subrayar que la escuela, como escenario socializador, constituye también un espacio donde se manifiestan las diferentes expresiones culturales de la sociedad, por lo tanto ella reproduce igualmente los estereotipos que sobre los géneros perviven en el imaginario colectivo. Contribuir a interrumpir la cadena que sustenta la diferencia mediante la comprensión de los factores que la perpetúan, al igual que la promoción de las relaciones equitativas e igualitarias, es una tarea que corresponde a la actual escuela. Acerca de ello, expresan dos especialistas:

Una educación no sexista implica ser cuidadosas (os) en derrotar los sexismos en el currículo oculto y esto implica revisar el lenguaje en la educación y fuera de ella;

tener presente que los materiales y contenidos educativos promuevan igualdad de derechos y oportunidades para mujeres y hombres, formar a maestros y maestras con una perspectiva de género, garantizar una asistencia de planeación en género, desarrollar el proyecto de educación sexual, lanzar tareas desde la pedagogía, llevando a revisar los PEI de cada institución escolar, los textos utilizados en la escuela y su contenido y todas las relaciones de género que se desarrollen en el ambiente escolar (Herrera Sarmiento y Morales Ortega, 2009, p.45)

Al respecto, Castro (2006) afirma:

La convivencia se aprende, se va construyendo, y la escuela puede y debe constituirse en lugar idóneo para que los alumnos aprendan las actitudes y conductas básicas de la convivencia y los docentes se realicen personal y profesionalmente, pero, sobre todo, debe ser un espacio donde personas distintas, con intereses diferentes, puedan encontrarse y estar bien (p. 13).

De acuerdo con el autor de esta cita, la escuela debe ser el espacio propicio para construir la paz, el amor, la participación, la tolerancia, el respeto, la democracia, las relaciones de amistad; y no la violencia, ni la agresividad. En relación con esto, si se está de acuerdo que la escuela es el espacio ideal para que los educandos logren sus aprendizajes básicos, se requiere reconocer en cada uno de ellos sus potencialidades, habilidades y destrezas. Ellos indicarán las mejores maneras de lograr esos objetivos o logros planteados. Al trabajar sobre las diferencias, se logrará que, por senderos diversos, cada uno de los estudiantes llegue a configurar su personalidad, sin perder de vista que todo esto es posible si hay interacción social.

En muchas ocasiones el profesor es el modelo, el espejo o el ejemplo a seguir de sus alumnos. Por ello,

los profesores, preparados casi en exclusiva para transmitir saberes, se ven necesitados de otro tipo de formación para poder no solo instruir a su alumnado sobre los planes de estudios, sino socializarlos para nuevas formas de ciudadanía (Loscertales y Núñez, 2009, p.8).

Sin embargo, hoy en las escuelas ya no solo se habla de las agresiones y actos de violencia que se generan entre alumnos, entre profesores y alumnos, sino también de la agresión entre los mismos docentes, bien sea por situaciones ajenas al quehacer pedagógico o

por cuestiones personales o meramente académicas. Por ejemplo, cuando un profesor es tutor de un grupo y hay otro docente del mismo grupo que presenta métodos poco ortodoxos con sus pupilos, ya sea porque los agrede verbalmente, los humilla delante de sus compañeros, les exige tareas imposibles de realizar o los amedrenta, entre otros comportamientos, se puede generar un conflicto porque el docente tutor reclama al docente agresor su inadecuada conducta hacia sus alumnos-pupilos, creándose en ocasiones enemistad entre los profesores. También existen otras situaciones, donde son los alumnos quienes ponen en riesgo la relación entre sus maestros, puesto que comentan lo que les dice su director de grupo al otro docente para crear conflictos y rencillas entre ellos, y de esa manera se vengan de su agresor.

De ahí la gran importancia del comportamiento del docente, si éste presenta un comportamiento agresivo, no solo con los estudiantes, sino con sus compañeros; mostrando una actitud prepotente, un discurso contestatario, si ejerce presión y es coercitivo; en consecuencia, es muy posible que sus estudiantes asimilen estas actuaciones equivocadas y desatinadas. El educador puede, con su actitud llegar incluso, a poner a sus educandos en contra de X o Y profesor, o a través de habladurías acerca de un colega puede generar un ambiente escolar de hostilidad, violencia e intolerancia; entonces: ¿quién enseña a quién?, ¿qué enseña el docente?, ¿qué aprende el estudiante en la escuela?, ¿se forma o deforma el educando en la escuela?

En consonancia con lo anterior, se debe señalar que, a nivel nacional, desde el 15 de marzo del año 2013, se implementó la Ley 1620, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, con el fin de señalar una ruta única de información para reportar los casos de abuso escolar, embarazos en menores y violencia, y así lograr una respuesta efectiva ante la problemática.

El artículo primero de dicha ley, señala que el objeto de la misma, es

[...] contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudada-

na y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.

Es muy importante la norma citada, porque la educación es un derecho fundamental de los niños, y un servicio público esencial del Estado, y no es coherente con tal precepto que muchos niños pierdan el interés en la educación, por causa de una situación que, manejada adecuadamente, dejaría de existir. La ley 1620 de 2013 busca contribuir, entre otros aspectos, a la formación de ciudadanos que puedan aportar a la construcción de una sociedad donde la convivencia pacífica sea posible, y donde, a su vez, se promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, por ello en esta ley se definen de manera muy precisa algunos conceptos claves que sirven para la construcción y entendimiento de los manuales de convivencia y para el caso que nos interesa: el currículo, al dejar claro los conceptos relacionados con la formación de los estudiantes. En el artículo 2º la ley define un concepto muy importante para la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes se trata del concepto de “Competencias ciudadanas”, y señala que “Es una de las competencias básicas que se define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática”.

En Colombia, este tema ha interesado desde hace mucho tiempo a investigadores (Parrasandoval y otros 1992), En el estudio llamado *La escuela violenta*, se realiza un análisis del problema de la formación ciudadana en la escuela, es decir, se analiza la manera cómo esta institución cumple su papel de formar individuos para la participación activa, pacífica, democrática y justa en la sociedad civil. Se espera que la escuela, además de transmitir, distribuir y crear conocimiento, esté en capacidad de proporcionar una formación en valores para la convivencia en la sociedad. Se señala que es a estos dos objetivos donde debe apuntar la calidad de la educación.

Este es, sin duda, uno de los retos que tiene el sistema educativo del país, es decir el desarrollo e interiorización de las competencias ciudadanas en los alumnos y la comunidad educativa en general se constituye en factor fundamental para la formación integral de los estudiantes. La escuela, ya hemos señalado, tiene la responsabilidad de formar ciudadanos libres, partícipes responsables de la vida en sociedad, pensantes y críticos, que

hagan posible la cohesión social, tal como está indicado en el artículo 5º de la ley 115 de febrero 8 de 1994, o Ley General de Educación, que señala que el fin de la educación lo constituye “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 el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”.

Para Uruñuela (2008), uno de los retos mayores del sistema educativo, junto con la transmisión de conocimiento, es lograr que los estudiantes aprendan a convivir como personas y como ciudadanos en el mundo actual. Así, define la educación para la ciudadanía como

[...] el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos a participar de manera activa en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad. Implica, por tanto, el desarrollo en los alumnos de las competencias necesarias para relacionarse adecuadamente con el mundo que les rodea y la puesta en marcha de acciones colectivas para lograr una vida mejor para todos (p.42).

En Colombia, el Ministerio de Educación ha mostrado su interés y preocupación por el tema creando el Programa de Competencias Ciudadanas, como una estrategia para el logro de una educación de calidad. Este programa, desde sus inicios, señaló que se orientaría a desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia en los estudiantes de todos los rincones del país. El texto indica:

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.).

Sin lugar a dudas, la formación para la ciudadanía implica más que el conocimiento de tales competencias, pues debe procurar el desarrollo de habilidades, actitudes y acciones que hagan posible la convivencia, la paz y la participación democrática. Conocer la Constitución Nacional, los mecanismos de participación y las prácticas democráticas

constituyen eventos muy importantes para la formación integral de los jóvenes, pero estos conocimientos deben servirle especialmente para adoptar un comportamiento ciudadano y, en las instituciones educativas, esta formación debe de realizarse de forma transversal, incluyendo todas las áreas, pues en todas se puede procurar el aprendizaje del trabajo colectivo, la toma de decisiones colectivas justas, el respeto por los derechos humanos, el respeto por la diferencias culturales, sociales y de género. Así mismo, las distintas instancias de la institución escolar o comunidad educativa —entendiendo las directivas, el cuerpo docente, la asociación de padres— deben estar involucradas para lograrlo mediante las distintas estrategias y actividades.

El papel de la familia

La familia es, sin lugar a dudas, el elemento más importante del medio donde vive el niño, pues ella juega un papel esencial en el desarrollo de su personalidad así como en su comportamiento. Algunos autores (Busino, 1979) señalan que la familia de hoy, especialmente en los países industrializados, se encuentra en plena transformación, cuyas causas hay que encontrarlas algunas en épocas lejanas, ligadas a la industrialización y el desarrollo técnico, así como en causas más cercanas en el tiempo referentes al trabajo de la pareja fuera del hogar, la existencia de guarderías, de asociaciones de jóvenes, la movilidad social, etc., causas que han destruido la gran familia o la familia extensa reduciendo el concepto a lo esencial: la pareja y los hijos, lo que hace que en esos países el proceso de socialización del niño y del adolescente, sea cada vez menos, un asunto exclusivo de la familia.

En nuestro medio, sin negar las mutaciones y los cambios que también ha sufrido la familia tradicional, esta institución se tiene como el principal agente educativo en el proceso de socialización del individuo. Es en este grupo primario donde se inicia y se refuerza ese proceso mediante el cual los seres humanos se apropian, aprenden e incorporan los valores, las normas y comportamientos necesarios para la vida en sociedad.

Al interior de la familia, se plantea también el problema de la prevención o la facilidad de la conducta violenta y/o la conducta desviada. Se ha afirmado, incluso, que ciertos jóvenes cometen hechos que la ley califica como delitos, generalmente hurtos y robos con violencia sobre las cosas, por actitudes de contraposición a su familia y a las reglas sociales; otros, en cambio, responden a los mensajes recibidos en el seno de la familia o de su medio social.

Se ha llegado a afirmar que “el menor que transgrede en forma repetida las normas sociales se constituye en un síntoma de la dificultad familiar y social para establecer, transmitir, manejar y asumir las normas” (Jiménez Zuluaga, 1998, p.9). Por esta razón, para comprender las dificultades del menor de edad para apropiarse de los valores, normas y comportamientos requeridos para convivir en sociedad, es necesario explorar temas relativos a la dinámica familiar, el manejo de la autoridad, la normatividad y las condiciones de socialización. Muchas investigaciones se han realizado para tratar de establecer los factores familiares que pueden llevar a un joven, a infringir las normas y leyes de la convivencia y la sociedad.

Factores familiares señalados como determinantes del comportamiento violento de niñas, niños y adolescentes

En relación con el papel de la familia en el problema de la violencia escolar Olwe (1999), señala en su estudio cuatro factores familiares como determinantes de la agresividad de los niños: *falta de ternura, laxismo parental, métodos de educación represivos (castigos corporales y crisis emocionales violentas) y el temperamento del niño (activo o calmo)*. Así, una falta de amor y de atención y un exceso de libertad en el transcurso de la infancia son condiciones que contribuyen fuertemente al desarrollo de un modo de reacción agresiva. Efectivamente, las malas relaciones familiares han sido señaladas por otros estudios (Cusson 1990) que indican la importancia de fuertes lazos en la familia con el fin de que el niño o el adolescente pueda encontrar en su círculo familiar el afecto, la estabilidad y la autoridad que necesita. Los estudios convergen en la idea de que los jóvenes delincuentes y los jóvenes violentos rara vez tienen buenas relaciones con sus padres, estos, a su vez, se manifiestan con frecuencia con frialdad y hasta hostilidad hacia sus hijos; por otro lado, los hijos interrogados acerca de sus padres manifiestan que no los aprecian (especialmente al padre más que a la madre) que no quieren parecérselos y que se comunican poco con estos.

Igualmente, la falta de supervisión parental, ha sido señalada también como factor influyente en la etiología del comportamiento problemático de los jóvenes. Se expresa en el desinterés y la falta de control de los padres por las actividades de sus hijos. ¿Dónde van éstos?, ¿a quiénes frecuentan?, ¿qué hacen? Algunas investigaciones (Frechette y Le Blanc, 1987) han demostrado que este constituye el factor más estrechamente ligado a la delincuencia, a la violencia de los jóvenes, pues parece que él juega un papel incluso más preponderante que el apego a los padres o el tipo de estructura familiar.

Las carencias educativas de los padres: Es otro de los factores señalados en el comportamiento problemático de los adolescentes, se trata aquí de aspectos concernientes más bien relacionados con la personalidad de los padres. Con frecuencia los progenitores de los jóvenes con problemas de conducta han sido caracterizados como adultos débiles, pasivos, que pasan por alto faltas serias de sus hijos y alternan sus reacciones entre la complacencia y el castigo severo a los hijos. Acerca de ello,

cuando los padres justifican permanentemente las faltas de sus hijos, cuando ante una transgresión de la norma, unas veces sancionan y otras no, o, lo que es peor, amenazan pero no cumplen con los castigos, crean condiciones para que los hijos no respeten las normas. En los casos extremos, el menor sabe o deduce que no va ser sancionado por su comportamiento, cualquiera que sea (Jiménez Zuluaga, 1998, p.14).

Las prácticas educativas parentales: Entendidas como el conjunto de conductas conscientes o inconscientes de los padres, susceptibles de afectar al adolescente en el plan psicológico y particularmente afectivo. Ellos comprenden las palabras y los comportamientos dominantes de los padres en la interacción con los hijos. Si las prácticas educativas de los padres son desvalorizantes o negativas, la representación o la imagen que el niño tendrá de sí mismo será también negativa y eso va a influir en su comportamiento.

La disociación del grupo familiar: Igualmente ha sido señalada como una variable que puede tener fuertes repercusiones en el comportamiento del niño o joven.

En las investigaciones relativas al papel de las familias disociadas en la formación y manifestación del comportamiento delictivo o problemático del joven, el divorcio disociación familiar “primaria” con frecuencia es el elemento explicativo de la aparición de tal conducta. Sin embargo, ciertos estudios (Koudon, 1989) han puesto de relieve la importancia de la llamada disociación familiar “secundaria”. En esta, parámetros diferentes al divorcio han sido tenidos en cuenta; ya no es la presencia o ausencia de uno u otro miembro de la familia lo que importa, sino la forma como en el seno de la familia las relaciones entre sus miembros se desarrollan; se ha concluido que la ruptura en un sentido físico no significa, *ipso facto* ruptura de las relaciones entre los padres, no significa tampoco que automáticamente haya contradicción entre ellos.

La ruptura física conyugal no es siempre mal vivida por lo niños y adolescentes, ya que puede haber ruptura, aunque físicamente los padres estén juntos. Entonces la presencia o la ausencia física de los padres en sí misma no es significativa; lo que es revelador es el lugar que cada uno de los padres concede al otro en su discurso o su comportamiento y el lugar que confieren al niño.

Las carencias afectivas: Es, así mismo, un factor difícil de aprehender, sin embargo algunos autores afirman que él juega un papel considerable entre los miembros de las bandas. Ellos ven en el ingreso del joven a una banda una especie de compensación de una carencia afectiva, aunque se precisa que por lo general los lazos afectivos en una banda son de tipo horizontal e igualitario y en consecuencia diferente a los que se establecen entre padres e hijos en el seno de una familia.

El rechazo parental: Es aquel de los padres hacia los hijos, definido de varias maneras: falta de amor, carencia de afecto, etc. Pero el concepto unificado es que esos términos son el reflejo del aprecio o de las actitudes de los padres hacia sus hijos. Con frecuencia tanto la psicología como la sociología lo han asociado a la delincuencia juvenil y al comportamiento agresivo del joven. Se ha dicho que el rechazo puede ser la causa, pero también la consecuencia de esos comportamientos en los jóvenes; efectivamente el rechazo de los padres puede conducir a los hijos a rebelarse, pero igualmente debe admitirse que puede hacérsele difícil a un padre amar a un hijo rebelde. Sin lugar a dudas, padres indiferentes hacia sus hijos, estarán menos dispuestos a brindar una buena y constructiva vigilancia, necesaria para el desarrollo armonioso de niños y adolescentes. Esos padres se mostrarán menos dispuestos a ayudar a sus hijos en situaciones de la vida cotidiana, a ser aceptados por su grupo de pares; por ejemplo, a su vez, los hijos que crecen en un tal clima de hostilidad e indiferencia, serán más susceptibles de tener emociones y sentimientos negativos hacia sus padres.

En la exploración de las investigaciones sobre la temática, se encuentran autores que señalan que la frialdad y el rechazo ejercido por la madre estaban relacionados con un riesgo tardío de una relación violenta entre la madre y el hijo, y lo mismo en relación con la delincuencia de éste. Igualmente que la falta de afecto del padre, comparada a la falta de afecto maternal, representaba un riesgo ligeramente mayor como factor que puede conducir los niños a perturbaciones del comportamiento, la violencia y a la delincuencia (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1986).

Los padres, a través del contacto afectivo y continuo, se constituyen en los principales agentes de la interiorización de las costumbres, normas y valores de los hijos, pero si hay un rechazo del hijo hacia sus padres, parece poco probable que ese proceso pueda hacerse efectivo. Los controles indirectos, aquellos que están asociados con las relaciones afectivas “padres-hijos”, pueden ayudar a la prevención de la conducta delictiva y/o violenta del joven. Esos controles se pueden ejercer eficazmente cuando hay una conformidad o identificación de ideas entre el hijo y sus padres. El deseo de agradecerlos, la reticencia a herirlos o decepcionarlos, está asociado a la aceptación que el hijo tiene de sus padres. El hijo que se identifica estrechamente en el plano afectivo con sus padres, será reticente a causarles dolor o pena moral, y, por el contrario, el hijo que rechaza a sus padres, puede más fácilmente librarse a comportamientos desviados con el objeto de molestarlos.

Ahora bien, en torno al tema del acoso escolar, se pretende que para contrarrestar este fenómeno participen activamente no solo la escuela, como la institución que contribuye a generar cambios, comportamientos, valores, cultura y conocimientos, es decir, formación integral, sino también la familia, la sociedad y el Estado, en concordancia con la ley 1098 de 2006, que estipula el principio constitucional de la corresponsabilidad entre estas instituciones. Igualmente, el decreto No. 1286 del 27 de abril de 2005, que establece normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados.

En relación con el papel de la familia en esta problemática, ya se ha señalado cómo esta es el espacio donde se forma el individuo (niño-niña) a partir de los ejemplos, experiencias y aspectos socioculturales que experimenta como resultado de interacción social, es decir, es allí donde empieza el proceso de sociabilidad de las personas. Y a ella le cabe la responsabilidad de asumir la orientación de las nuevas generaciones para cimentar desde temprana edad principios y valores que contribuyan a configurar su personalidad. En consecuencia, la familia es el primer escenario de interacción humana y es allí donde se desarrollan las bases de la identidad y la subjetividad del ser humano, por tanto, se constituye en un referente fundamental para la vida individual y colectiva.

En la escuela, los jóvenes interactúan con otros jóvenes de su grupo social, y es precisamente allí donde ellos transforman la educación recibida en el núcleo familiar, para extrapolarla, de manera inconsciente, en muchos casos, a las costumbres y estilos de vida de los otros individuos de ese grupo. Al respecto, Díaz, Zariñana y Rodríguez (2015)

afirman que el niño y la niña deben ir aprendiendo dónde se encuentran los límites de lo que se considera conducta agresiva con el resto de la gente. Un comportamiento demasiado permisivo de los adultos podría distorsionar la visión que el sujeto finalmente debe aprender. Cuando este aprendizaje se realiza de forma desenfocada podría favorecer, junto con la actitud emotiva de los padres o de la persona a cargo del niño(a), un modelo de reacción agresiva.

En muchos casos la familia hoy parece dejar la educación y la formación de valores de sus hijos; a la escuela, delegando o trasladando esa responsabilidad a la institución. La familia hace parte de la comunidad. La comunidad influye en la calidad de vida del grupo familiar, por eso es necesario que los integrantes de la familia se involucren en las diferentes actividades de la comunidad, comprendida la escuela.

En la cartilla para padres de familia (Guías No. 26, MEN) se preguntan sobre ¿cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Contextualizan la problemática de los padres con respecto a la responsabilidad de estos con la formación de sus hijos (as):

La velocidad del mundo moderno, ha obligado a que los padres deban salir del hogar para responder económicamente por la familia; este hecho ha generado que el tiempo para compartir con los hijos sea mínimo. Como consecuencia de este fenómeno, la escuela se debería convertir en ese espacio que vincule familia, afecto, formación y conocimiento. Las contradicciones arriba mencionadas, además de ser frecuentes entre las familias, generan en los niños desconcierto en lo relacionado con su mundo inmediato y posiblemente dificultades en su desarrollo emocional y personal. (p.7)

De la misma manera, las familias disfuncionales y la desconfiguración de sus funciones han hecho que las instituciones educativas reciban muchos jóvenes que padecen problemas afectivos, emocionales y con múltiples carencias que van en detrimento de la convivencia.

Para el caso de Colombia hay que tener en cuenta también el contexto sociopolítico de violencia en que ha vivido el país y los problemas de inseguridad, delincuencia y violencia cotidianas, distintas formas de violencia, organizadas y no organizadas que van incidiendo en el estado psíquico del joven, y que de una u otra forma esa situación de violencia se va a reflejar en la escuela.

La agresividad escolar es, a veces, una prolongación de la violencia de la propia sociedad manifestada en la calle. Existe una fuerte relación entre ambas y podemos considerar a la violencia escolar como un caso particular de la violencia general. Por ello, interviniendo en la escuela, se reportarán beneficios a la comunidad (Andershed, Kerr y Stattin, 2001).

Al respecto Berdondini (1996) y Gibbs y Sinclair (1999) consideran que también la familia, cuando está desestructurada, puede ser el elemento clave en las génesis de las conductas agresivas. En el mismo sentido, Junger (1996) afirma que el *bullying* proviene de familias con problemas, de padres erráticos y del uso de métodos disciplinarios duros y bruscos.

Además, se han demostrado los efectos sobre los comportamientos de los niños victimizadores de la falta de cohesión familiar y de la falta de la figura paterna. Quiere decir entonces que el joven, mediante el modelaje de conductas y actitudes, genera comportamientos agresivos que, posteriormente, se pueden utilizar con los pares en la escuela. Pero todo esto, originado por la misma violencia del entorno familiar y social, que determina conductas que no son asociadas (en muchas ocasiones) a la formación que se les brinda en escuela, pero sí a lo que experimentan los niños y jóvenes fuera de ésta.

En un estudio, Vega (2007), realizado en la comunidad de la Institución Educativa Distrital San Francisco Javier, de la ciudad de Santa Marta, se propuso analizar las relaciones existentes entre violencia intrafamiliar con el aprendizaje, encontró que su impacto es altamente significativo en el sentido de que la violencia en la familia provoca dificultades en las relaciones interpersonales y bajo rendimiento académico. Vega, afirma:

[...] los niños han transferido automáticamente al ámbito escolar los problemas de violencia con los que conviven; lo cual significa que han incorporado estos patrones a los escenarios donde se relacionan con sus pares. Estas experiencias van creando en la mente del niño modelos de relaciones basadas en la ideas de que es normal resolver conflictos de esa manera, y entonces lo replica en la escuela y, por esto, el padre se sorprende de que su conducta merezca alguna sanción y repita lo que su hijo le dice de que los profesores y compañeros lo acosan y maltratan. Como se pudo apreciar en las actitudes de algunas madres y padres, era normal que el niño se defendiera de los ataques “supuestamente” propiciados por sus compañeros e incluso, sus profesores. (p.1).

En concordancia con lo anterior, en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia se dispone: “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica”. En esta cita se establece con claridad la responsabilidad de la familia en la formación y educación de sus hijos (as).

Expresado de otra manera, las instituciones educativas se deben convertir en el espacio natural donde los padres o personas responsables de los niños y jóvenes, además de confiar la educación y formación integral de éstos, encuentren la oportunidad de reflexionar sobre la forma como se desempeñan como padres y la manera como pueden ser parte activa en la formación de los hijos, en la medida que establezcan una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores con directivos, docentes, con otros padres de familia, y, en general, con toda la comunidad educativa en beneficio de los niños y niñas.

No obstante, la realidad dista mucho de lo que arriba se dice. No es cierto que las instituciones oficiales, involucren o hagan partícipe a los padres de familia de todas las actividades que realiza la escuela; por ejemplo cuando se conforma el gobierno escolar, cuando se actualiza o ajusta el manual de convivencia, se toma una decisión en torno a algún conflicto o acto de violencia (*bullying*) sucedido al interior del colegio, o hay comisión de evaluación.

En todo caso, los padres deben y quieren hacer parte activa de la formación de sus hijos, a través de las diferentes acciones que los puedan involucrar, y en la que ellos puedan ser parte fundamental en la solución de algún conflicto, y en muchos casos no se les permite.

En cambio, si la escuela permite la participación activa de los padres de familia, en lo que concierne a ellos, sin que estos se extralimiten, ellos, tal vez, podrían ser sujetos dinamizadores y responsables de lo que hacen y saben los estudiantes. También se puede lograr que los padres de familia se vinculen a los procesos y proyectos que propenden por la calidad, por la conservación del medio ambiente, la forma de evaluación, el debido proceso y los procedimientos ante la comisión de una falta leve, grave o gravísima, contemplada en los manuales de convivencia y sobre todo por la sana convivencia escolar.

Estos y muchos acontecimientos más son los que, sin duda alguna, generan un desequilibrio entre el deber y el deber ser de los padres como responsables de la educación

y formación de sus hijos o acudidos. En consecuencia, los padres deben integrarse activamente a la dinámica de las escuelas, pues de esta manera es como se lograría motivar a los jóvenes a vivir pacíficamente en un lugar que representa su segundo hogar. No importa que algunos directivos docentes se extralimiten en sus funciones y les niegue la posibilidad de hacer parte del mejoramiento, la calidad y la convivencia escolar propuestos por el MEN.

Conclusiones

Generalmente, se ha aceptado que la escuela es una institución social que se basa en las relaciones interpersonales y la socialización del ser humano y de todos los miembros de la comunidad académica; se reconoce, así mismo, la importancia y el rol que desempeña la escuela en la protección de los niños, niñas y adolescentes contra la violencia, especialmente el maltrato infantil y el abuso sexual al interior de las familias, sin embargo una constatación es evidente: el espacio escolar también puede constituir un entorno donde el joven se ve expuesto a la violencia.

Por otro lado, se debe señalar que todo lo que se refiera a convivencia dentro de las escuelas debe compadecerse con la misión, visión y modelo pedagógico y ser coherente con el currículo y el contexto de estas. Por esta razón, es pertinente que se plantee una estrategia adecuada de trabajo para afrontar la resolución de los conflictos de modo que contribuya a la formación de los educandos en habilidades sociales que posteriormente, en su vida adulta, les permita ser ciudadanos que frente a cualquier conflicto posean herramientas, habilidades y competencias para su resolución pacífica.

Igualmente, se puede afirmar que la formación de los estudiantes obedece a lo que explícitamente se expresa en los documentos que guían la acción de la institución educativa como los contenidos programáticos, los syllabus, los planes de estudio. Así mismo, la escuela transmite a los estudiantes otros contenidos que, aunque no aparecen explícitamente en los documentos oficiales, van a marcarlo. Entre ello, se encuentra el currículum oculto o latente, que forma básicamente en valores y actitudes y que estará influenciado por la ideología del grupo social dominante en la institución educativa de que se trate. De hecho, este currículum oculto puede llegar a estar en contraposición con el currículo oficial, y con frecuencia las prácticas institucionales y personales que lo constituyen pueden ser mucho más sutiles y efectivas que las del currículum explícito (Sandoval, M., 2014).

En el país, con la ley 1620 de 2013, el Estado entró a reforzar lo dispuesto en la Ley General de Educación o ley 115 de febrero 8 de 1994, que en el artículo 5º señala los fines de la educación y particularmente en el inciso 2º de dicho artículo, plantea que uno de esos fines es “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 el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”. De esta manera se evidencian las responsabilidades necesarias que, desde los centros educativos, deben ser tenidas en cuenta para formar ciudadanos desde la primera edad escolar, comprometidos con la equidad, la convivencia, la solidaridad, los valores, la democracia y la resolución pacífica de conflictos, el respeto de los derechos de los demás y que dispongan de ellos para el beneficio de toda una colectividad. Las escuelas deben ser, pues, espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia en el marco de una democracia.

Estas disposiciones citadas, son reconocidas intersubjetivamente y su función es establecer interrelaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se orienta por valores y por reglas sociales comunes, de manera que los estudiantes son juzgados, por una parte, para determinar si sus comportamientos o acciones concuerdan o se desvían de las normas consideradas legítimas, y, por otra, se observa si las normas vigentes están justificadas o no, si merecen o no ser reconocidas como legítimas. La racionalidad de la acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo y establecer la ruta integral para la convivencia. Que además, y esto es muy importante, “nos permitirá evitar la deserción escolar generada, en parte, por los conflictos relacionados con el acoso escolar, la agresión física y la agresión verbal” (Campo, 2011, p. 25) pues el maltrato ejercido contra los niños(as) tiene como una de sus consecuencias la pérdida del potencial humano manifestada con frecuencia en la disminución de su capacidad para aprender en los primeros años de educación.

En cuanto al papel de la familia en la problemática de la convivencia y violencia en la escuela, bien ha manifestado el Ministerio de Educación la necesidad de la participación de los padres de familia en las escuelas para lograr una educación de calidad, pues es responsabilidad de las instituciones educativas fortalecer el rol de éstos, como formadores y participantes activos del proceso de formación de sus hijos.

La escuela, como en el espacio natural donde los padres o personas responsables de los niños y jóvenes, confían la educación y formación integral de éstos, deben fortalecer el trabajo conjunto de los estamentos que constituyen la comunidad educativa, es decir, estudiantes, padres, docentes y directivos docentes en la construcción de los proyectos educativos institucionales y en todo el proceso de mejoramiento continuo de la educación.

Las instituciones educativas deben implementar estrategias para permitir e incentivar la participación de los padres y la manera como pueden ser parte activa en la formación de los hijos, ello en razón del principio de corresponsabilidad que debe guiar todos los procesos relacionados con los niños, niñas y adolescentes, en este caso la formación y construcción de valores realizadas en la escuela.

Referencias

- Andershed, M; Kerr, M y Stattin, (2001). Bullying in School and Violence on the Streets: Are the Same People. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology And Crime Prevention*. vol.2.
- Amaz J. (1995) *La planeación curricular*. México DF: Ed. Trillas
- Berdondini, L (1996). *Cohesion and Power in the Families of Children in Bullying/Victim Problems at School: An Italian Replication*. . Firenze-Italia: Univ.degli Studi di Firenze. Departamento di Psicologia. Firenze.
- Busino, G. (1979). Idées et Faits. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, tome XVII, No. 48.
- Castro, A (2006). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires-Argentina- editorial Bonum
- Carrillo, B. (2009) importancia del currículo oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje Disponible en https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf
- Chaux, E; Lleras, J y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf
- Chaux, E. (2012). *Educación convivencia y agresión escolar*. Bogotá D.C. Colombia: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. Primera edición.
- Cusson, M (1990). *Croissance et décroissance du crime*. Ed. Puf. Paris
- Díaz-Aguado, (2004). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid, España: Pearson.
- Díaz Barriga, F (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? Revista Electrónica *Sinéctica*, núm. 30, 2008, pp. 1-15 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.
- Díaz Barriga, F et al. (1990) *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México. Trillas. Disponible en http://dip.una.edu.ve/mpe/02odise%C3%B9curricular/lecturas/Unidad_III/Metodologia_de_Disenno_Curricular_Unidad_III.pdf
- Díaz, D; Zariñana, R y Rodríguez, D (2015) Acoso escolar: Una mirada desde el contexto familiar. En *Bullying. Estampas infantiles de la violencia escolar: Exploraciones psicológicas* (compilación: Mario Orozco Guzmán, Ana María Méndez Puga, Yolanda Elena García). Sonora-México: Editorial El Manual moderno, S.A de C.V.
- Fernández, I. (2011). *Guía para la convivencia en el aula*. España, S.A: Wolters Kluwer. 4ª edición.
- Frechette y Le Blanc, (1987). *Délinquance et délinquants*. Gaëtan Morin, Chicoutimo. Québec
- Jiménez Zuluaga, B (1998). La familia y el menor infractor. *Cuadernos Familia, cultura y sociedad* No.2, colección Cuadernos del CISH, Universidad de Antioquia, noviembre de 1998, Medellín, Colombia.

- Gibbs, I. y Sinclair, I. (4,1 feb 1.999). Treatment and Treatment Outcomes in Children's. *Child and Family Social Work*, 1-8.
- Herrera; E y Morales, H (2009) El reto de la inclusión de la perspectiva de género en los currículos. *Justicia Juris*, Vol 8, pp.45-50.
- Hoyos, O., Aparicio, J. & Córdoba, P. (2005) Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Revista Psicología desde el Caribe* 16, 1- 28.
- Johnson, M (1967) La teoría del currículo. *Educational Theory*. 1967; 17 (2):12-24.
- Junger, T. J. (1.996). Youth and violence in Europe, en *Studies on Crime and Crime Prevention*. Norway Scandinavia: Univ.Press.
- Koudon, O. (1989). Familles dissociées "secondaires". En: Côte d'Ivoire et comportements délinquants des adolescents. In: *Revue Internationale de Criminologie et de police technique*, Vol. 47, No.2 Paris, 1989.
- Koudon, O. (1993). Pratiques éducatives parentales et identité négative chez les adolescents inadaptés en Côte d'Ivoire. *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique*, Vol. 46 No. 3, 345-358.
- Loscertales, F y Núñez, T (2009). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona-España- Octaedro.
- Loeber R. & Stouthamer-Loeber M. (1986). Family Factors as Correlates and Predictors of Juvenile Conduct Problems and Delinquency. *Crime and Justice*, Vol. 7, University of Chicago Press, Chicago.
- Magendzo, A (2003) Currículum, convivencia escolar y calidad educativa. Disponible en <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>.
- Martínez, J. (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying. Diagnóstico, estrategias y recomendaciones*. Bogotá D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. 1ª edición.
- Morales, H. y Vásquez, R. (2014). *Conflicto, violencia y mediación en los espacios educativos*. Barranquilla, Colombia: Uniautónoma.
- Olweus, Dan. (1999) *Violences Entre élèves, Harcèlements Et Brutalités. Les faits, les solutions*. Paris. ESF.
- Parra Sandoval, R; González, A; Moritz, O; Blandón, A y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación FES-Tercer Mundo Editores.
- Pérez, T (2014) *El poder transformador de los educadores. Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Bogotá D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- República de Colombia. Ley 1098 de 2006.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, (2006). ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Guías No. 26. Cartilla para padres de familia. En *Revista Revolución educativa*. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/i665/articles-120646_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Ley General de Educación de Colombia (1994). Tomado de: http://www.oei.es/qui-pu/colombia/Ley_115_1994.pdf
- Sandoval, M. (2014) Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento *Última Década*, núm. 41, diciembre, 2014. Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile.
- Tyler, R (1973) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- República de Colombia. Ley 1620 de 2013
- Vega, L. (2007). La violencia intrafamiliar y el aprendizaje en la escuela: Un estudio etnográfico en la Institución Educativa Distrital (I.E.D.) San Francisco Javier Santa Marta Disponible en: <https://www.monografias.com/trabajos71/violencia-intrafamiliar-aprendizaje-escuela/violencia-intrafamiliar-aprendizaje-escuela2.shtml>

CAPÍTULO 4

PERSPECTIVAS DE LA CONVIVENCIA EN LOS ESPACIOS ESCOLARES: ESCENARIOS PREVIOS DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS⁶

Victoria Rodríguez Arévalo, Yamil de Jesús Gómez Consuegra

Introducción

La tolerancia ante las diferencias es una categoría a la que se debe aspirar invariablemente como determinante para la convivencia. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la tolerancia determina que en la sociedad donde la convivencia acepta la diferencia, los conflictos se desenvuelvan de manera constructiva. Esta es una noción acorde con el estudio que se hace en el presente capítulo, y se convierte en un tema de especial relevancia en las sociedades contemporáneas caracterizadas por la heterogeneidad y el multiculturalismo.

La convivencia es definida como el conjunto de relaciones cotidianas que se dan entre los miembros de una sociedad cuando se han armonizado los intereses individuales con los colectivos, o como una condición en que las personas viven con otras (*con-vivir*) dentro de un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2011), donde exista reconocimiento y respeto por la diversidad, en el que se incluya la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y de aceptar las diferencias, así como los puntos de vista de otro y de otros (Yáñez Esquinazi & Galaz Navarro, 2010).

Cuando se habla de convivencia escolar, se traslada el concepto a los espacios escolares, en los cuales se mueve la comunidad educativa e involucra la calidad de vida de estos

⁶ Este capítulo es resultado del proyecto de investigación titulado “Violencia y victimización en tres escuelas del Distrito de Barranquilla: Una mirada desde la normatividad de la protección integral del niño, niña y adolescente”, desarrollado dentro del Grupo de Investigación Estudios de Género, Niñez y Criminalidad.

individuos y su dignidad, la cual debe ser respetada. Por tanto, antes de sugerir soluciones a los conflictos por convivencia escolar, se requiere dar una mirada a los escenarios en los cuales se desarrollan factores asociados a la violencia en las escuelas, desde la perspectiva del sujeto que la origina, así como de aquel que sufre la acción violenta.

En contraposición al ejercicio de la convivencia, existe la violencia, cuyo análisis resulta ineludible en el camino de la construcción de una solución del conflicto en las escuelas, para lo cual se parte de su definición como uso inadecuado del poder objetivo que se traduce en conductas con el propósito de dañar a otro u otros, e incluso pasar por encima de esas personas y su dignidad, muchas veces sin ser conscientes de las consecuencias dañinas que acarrearán estas conductas.

Planella expresa que la violencia es “Aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente” (Planella, 1998, p. 93) A su vez, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Organización Panamericana de la Salud, 2002)

Estos conceptos brindan la pauta para indagar en los espacios de la vida cotidiana de los miembros de la comunidad educativa y, en especial, los estudiantes un tema no sencillo de escudriñar; muy por el contrario, su contenido, genera tensiones y conflictos de inquietante recurrencia. Por ello, se expondrán algunas experiencias que buscan el desarrollo de la convivencia escolar en diferentes campos y con la intervención de actores no solo de la comunidad educativa, sino de la sociedad y del mismo Estado como sujetos actuantes en situaciones de conflicto y mediadores ante la resistencia que la convivencia puede producir en las escuelas. Todo lo anterior, en una reflexión acerca de los escenarios precursores del conflicto que surge en las escuelas para comprender así la violencia escolar y esbozar alternativas de soluciones expuestas por diferentes actores a favor de la convivencia. Para ello, se describirán algunos de los instrumentos aplicados desde el Estado y hacia las escuelas, diversos, creativos manejables y/o rigurosos que han permitido realizar informes diagnósticos con observaciones representativas de situaciones que generan violencia en los centros educativos, y que, en últimas, per-

mitirá acercamientos para analizar la eficacia de los programas de intervención dirigidos a su tratamiento.

Posiciones más significativas del origen de la violencia

La polémica que se ha desarrollado a través del tiempo en cuanto se refiere al origen de la violencia, busca establecer el comienzo del comportamiento agresivo en el ser humano, incluyéndose dentro de estas nociones la de la religión misma, que concebía su comienzo con el pecado original. Sin embargo, dentro de las teorías explicativas y desde un paradigma psicológico, uno de sus mayores exponentes, Sigmund Freud, presenta la agresividad como una pulsión autónoma e innata al individuo, que puede dirigirse hacia el exterior o bien hacia el interior de uno mismo (Freud, 1920). No significa lo anterior que, conforme a esta teoría, tal agresividad no se pueda canalizar, e incluso este teórico consideraba que son pulsiones que se pueden controlar y es aquí donde la sociedad viene a tener un papel muy importante para su regulación. Desde esta concepción psicológica, es Erich Fromm quien manifiesta que cuando un ser humano no puede enfrentar el problema de la libertad busca mecanismos de escape como la destructividad por lo que, para reducir la agresividad, se requiere crear condiciones socioeconómicas y políticas para que las personas puedan desarrollar sus potencialidades y satisfacer sus necesidades (Fromm, 1973).

Desde la perspectiva de la etiología, algunos autores manifiestan que los seres humanos tienen un instinto agresivo que no puede ser dominado por la razón por lo que esta agresividad debe liberarse de forma continua a través de formas de agresión socialmente aceptadas (Lorenz, 1978) por lo que la participación en deportes competitivos es una forma de encauzarla positivamente; aunque una tendencia de los etólogos de la actualidad, entre los cuales se cuenta a Irenäus Eibel-Eibesfeldt, no consideran que la agresividad sea inevitable y presenta a la negociación verbal como una forma de resolver los conflictos implícitos del ser humano ante cualquier conducta agresiva (Eibel-Eibesfeldt, 1993).

Sin embargo, merece mención la propuesta que Geen desarrolla, en la que vincula la agresividad con factores internos del individuo que tienen que ver con la genética o la personalidad (Geen, 1990). Esta propuesta se puede resumir así: 1). Existe un grupo de variables de trasfondo que predisponen al individuo a la agresión, tales como el temperamento y la personalidad, la fisiología, las expectativas socio-culturales y la observación de la violencia. 2). Existe un segundo grupo de variables de situación que disparan

respuestas como el calor, el ruido, el dolor, la frustración, el hacinamiento, violación de normas, ataque interpersonal, conflictos familiares. 3). Y una tercera conclusión se basa en el hecho de que aún con la existencia de las dos condiciones ya señaladas en un individuo, Geen considera que este grupo de variables de situación puede ser analizado por las personas antes de responder agresivamente, para lo cual se tendrá en cuenta si estas situaciones contienen elementos de arbitrariedad, malicia o intención de causar daño que, yendo más allá, determina el manejo a estos condicionamientos, aun cuando todo predisponga a la agresión, a abstenerse de responder de esta manera siempre y cuando esta persona considere que se puede solucionar los problemas o conflictos planteados a través de otras alternativas no violentas del individuos (por ejemplo, utilizando métodos alternativos de solución de conflictos).

Otras concepciones buscan dar explicación a la violencia como fenómeno y manifiestan que la agresividad se adquiere o extingue como consecuencia de los resultados de la misma (Skinner, 1953) por refuerzos (que la incentivan) o castigos (que la debilitan) o que lo que determina su origen, es la observación e imitación de otras personas y basada en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973-1984), la conducta violenta depende de factores ambientales y personales.

En lo que se refiere a las teorías conductistas, no sería completo el análisis sino se mencionara que, como factor generador de la violencia, y estudiado desde diferentes matices, el contexto social y cultural puede determinar un resultado violento en el hombre como ser humano, porque este es modelado por la cultura dependiendo de su forma de convivir consigo mismo y con la sociedad y el contexto cultural que le rodea (Emilio P. J., 2001).

El ambiente social es, pues, una semilla de violencia cuando en él existe un modelo dominante que ha sido construido socialmente desde la violencia y que puede dar lugar a más violencia (Galtung, 1985). En consonancia con lo expuesto, otros autores manifiestan que en una sociedad inmersa en una violencia estructural y cultural en la que los agresores son los sistemas y las instituciones sociales; tal fenómeno termina afectando más a los más débiles (Castells, 1998) pero a la larga, la situación termina perjudicando a todos en general, por ser la violencia un fenómeno de carácter social que trae como consecuencia la concebida afectación de las relaciones interpersonales. Ahora bien, la violencia que se perfila a través de la televisión, el cine y los videojuegos y

que influye negativamente en los valores, actitudes y comportamientos del individuo, traspasa la barrera de lo cotidiano y se entroniza en los espacios escolares.

El informe de desarrollo humano del PNUD del 2014 relaciona el concepto de desarrollo humano con la vulnerabilidad dentro de la noción del deterioro de las capacidades y opciones de las personas y realizan una descripción de las necesidades en poblaciones más vulnerables desde el punto de vista estructural y/o por condiciones ligadas al ciclo de su vida, así:

- A las crisis económicas y sanitarias: Los pobres, los trabajadores informales socialmente excluidos ¿Por qué? Por sus capacidades limitadas.
- A los cambios climáticos, peligros industriales o desastres naturales: Las mujeres, personas con discapacidad, migrantes, minorías, niños, personas de edad, jóvenes ¿Por qué? Por su ubicación, posición en la sociedad, períodos sensibles del ciclo de vida.
- A los disturbios y conflictos civiles: comunidades enteras, regiones ¿Por qué? Por la poca cohesión social, instituciones poco receptivas, gobernanza deficiente (PNUD, 2014).

Desde otra perspectiva, el enfoque de la agresividad natural y el reconocer que se vive en permanente conflicto consigo mismos y con los demás, coloca al individuo ante la violencia, que puede definirse como un comportamiento de agresividad gratuita y cruel que afecta tanto al que la ejerce como al que la recibe, y esta violencia sin ningún sentido, injustificada y cruel es la que Rojas denomina agresividad maligna (Rojas, 1995). Dentro de este tipo de agresividad maligna, la violencia urbana se ha convertido en uno de los mayores flagelos de los países de América Latina, pues la región aparece con el más alto índice de violencia homicida en el mundo. La mayor parte de los delitos ocurren en zonas urbanas y de ellos son víctimas y victimarios primordialmente jóvenes habitantes de ciudades medianas o grandes. La seguridad humana es un término amplio que incluye la seguridad económica, alimentaria, medioambiental, personal, comunitaria y política. Más allá de la estabilidad nacional o territorial, esta busca la protección de los individuos contra amenazas, tanto de carácter crónico como repentino, tales como el hambre, las enfermedades, la degradación ambiental, la producción y tráfico de drogas, la trata de personas, las disputas étnicas y el terrorismo internacional, entre otros. El informe mundial de desarrollo humano de 1994, emitido por las Naciones Unidas basa la seguridad

humana en el respeto a la vida y a la dignidad de las personas. En la medida que la violencia y el delito atentan contra la vida, las libertades y los bienes de hombre, mujeres, niños y niñas de una sociedad, obstaculizan la lucha contra la pobreza y producen efectos corrosivos sobre la gobernabilidad democrática y el desarrollo humano, lo cual tiene una relación directa con la seguridad ciudadana. En este informe se precisa:

Al hablar de seguridad ciudadana o seguridad pública, hacemos alusión a una dimensión más amplia que la mera supervivencia física. La seguridad es una creación cultural que hoy día implica una forma igualitaria (no jerárquica) de sociabilidad, un ámbito compartido libremente por todos. Esta forma de trato civilizado representa el fundamento para que cada persona pueda desplegar su subjetividad en interacción con los demás. Está en juego no solo la vida de la persona individual, sino igualmente la de la sociedad (Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 1994).

Dentro de los factores que inciden en los problemas de violencia urbana, conforme al estudio del PNUD (2009), se encuentra el desordenado crecimiento urbano, el desconocimiento de las normas por parte de los ciudadanos, las armas, el alcohol, los grupos poblacionales vulnerables, el diseño de los espacios urbanos y la percepción de inseguridad e intranquilidad que tienen los ciudadanos en los lugares más concurridos por una gran ocupación indebida de los espacios públicos con ventas callejeras, con vehículos estacionados e incluso con apropiación particular, lo que se agudiza con la falta de capacidad de la policía para actuar, la impunidad y otros que van desde la violencia incidental hasta la de carácter instrumental, motivo por el cual debe ser tratada desde diversos enfoques para atenderla (Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2009). Si bien todas estas posiciones como fenómenos antecedentes a la violencia no riñen con el uso regulado de la fuerza del que las sociedades democráticas, han revestido al Estado para garantizar el libre ejercicio de la libertad y los derechos de los ciudadanos.

Otra arista que puede determinar la agresividad como escenario previo de la violencia en las escuelas, es el modelo duro que, conectado con el género, se refleja en una cultura machista que se presenta con una mayor relevancia en los estudiantes con brotes de indisciplina y violencia escolar. Goleman sostiene que la inteligencia emocional es mayor en las niñas que en los muchachos, al considerar estos que son una debilidad expresiones afectivas, amables y comprensivas (Goleman, 1996) por lo que asocian su autoestima

con la rebeldía y se identifican con el rechazo a las normas establecidas; pesa también la tendencia de los chicos a los videojuegos, el cine y la televisión, en una exaltación del machismo por la sociedad con estereotipos duros (Lopez Jiménez, 2000) que los llevan a actuar con conductas que se identifican con estos estereotipos como beber, pelear, ser insolidarios, e intolerantes, o comportarse de manera conflictiva y que se traduce en comportamientos diferenciales entre chicos y chicas en la escuela.

Los medios de comunicación se convierten en otro factor de tensión cuando se maneja información referida a instituciones educativas ubicadas en barrios populares o con carencias, estigmatizándolas por su ubicación o relacionando la realización de actos punitivos con menores de edad, así como los contenidos violentos en sus presentaciones. En particular, en la televisión incrementan los riesgos de uso de la violencia, en la medida en que otorgan status social a quien la usa y se convierten en un factor de imitación importante.

La violencia escolar

De lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que un fenómeno tan complejo como el de la violencia escolar no deriva de una sola variable, sino en múltiples, en interrelación, y siendo la familia el primer modelo de agrupación y socialización del individuo, surge como elemento prioritario de conductas agresivas en niños y adolescentes. Ello surge cuando la familia se encuentra desestructurada, por cambios de roles en su interior, o malos tratos dentro del seno de la misma, poder ejercido por el más fuerte sin que haya comunicación o diálogo y modelos de crianza laxas o excesivamente sancionatorias. A lo anterior se agrega la falta de afecto, consideración y respeto entre los cónyuges o pareja, factores estos que anteceden a un comportamiento violento (Benítez, 2006).

Jünger afirma, que el *bullying* proviene de familias con problemas, de padres erráticos y del uso de métodos disciplinarios duros y broncos (Jünger, 1996). Además, se han demostrado los efectos sobre los comportamientos de los niños victimizadores por la falta de cohesión familiar y de la figura paterna (Berdondini, 1996; Gibbs. I. y Sinclair, 4, 1999). Los niños que han sufrido maltrato y abuso por parte de sus padres durante su infancia tienen un riesgo más alto de salir implicados en actos violentos durante la adolescencia. Así, el estudio que Tromberry realizó para el Departamento de justicia de Washington, mostró que un 38% de jóvenes de familias no violentas estuvo implicado en actos agre-

sivos, sin embargo este porcentaje sube al 60% cuando provienen de familias en los que han percibido actos violentos ya sea por agresión doméstica, clima hostil o maltrato infantil y se eleva al 78% cuando los niños han estado sometidos a estos tres tipos de violencia simultáneamente (Department Justice, National Institute of Justice, Tromberry, TP, 1994).

La familia, considerada como una célula social es, según Estrada, la membrana que protege en el interior a sus individuos y los relaciona hacia el exterior con otros organismos semejantes. Es el lugar donde el eslabón básico de la formación de conciencia social y moral nace a través de esa base de socialización primaria, y, por tanto, el individuo puede ser afectado por la violencia intrafamiliar cometida por parte de cualquiera de los miembros de la familia que utiliza su poder en contra de otro miembro de la misma quitándole la tranquilidad y trayendo como consecuencia individuos agresivos y tristes que afectan sus actitudes y responsabilidades (Estrada Inda, 2012). La estadística en Colombia en este sentido, muestra una de las tasas más altas de sub-registro de maltrato infantil en la región latinoamericana, ya que, de acuerdo con encuesta realizada por Gallup, un 22% de los adultos entrevistados conoce algún caso específico de niños y niñas maltratados o abusados, pero apenas un 38% de esos casos son reportados a las autoridades (English, C. y Godoy, J., 2010). En términos institucionales y de información, la responsabilidad está dividida entre los niveles nacional y local del gobierno, ya que los actores involucrados son de naturaleza muy diferente, lo cual hace difícil su coordinación en cuanto a registro de casos de maltrato.

Algunos investigadores (Olweus, 1978) señalan como factores asociados a la violencia escolar, a las familias que tienen una relación positiva con el desarrollo de una reacción agresiva, una actitud emotiva negativa de los padres o de las personas a cargo del niño. El bajo apoyo emocional, la escasa previsión de futuro y el descontrol respecto al aprendizaje de conductas que normalmente se realizan en casa, por parte de las figuras paterna y materna, que probablemente alteran la unión y el apoyo con los padres y compañeros, pueden provocar un aprendizaje instrumental que moldea conductas y actitudes agresivas que, posteriormente, se pueden utilizar contra sus pares en las escuelas. Los factores para ello pueden ser: el grado de permisividad de los padres que no les ponen límites a la actitud agresiva de los niños (la existencia de familias con gran número de hijos, que potencia la existencia de un mínimo control sobre sus miembros, puede ser considerado un factor de riesgo), la afirmación de la autoridad en los niños a

través de castigos físicos (los estilos punitivos y hostiles) y acontecimientos traumáticos de crisis o transformación en su contexto familiar (separaciones y divorcios, junto a los conflictos y alteraciones asociados a este tipo de situaciones) que se pueden traducir en violencia escolar.

La situación se torna más difícil cuando la violencia surge al interior de las familias, ya que cuando esta ejerce su custodia, limita la acción del Estado y delega en ella gran parte de la corresponsabilidad de sus derechos al ser su entorno natural de crecimiento y desarrollo. Un estudio de las Naciones Unidas sobre el tema afirma que eliminar y dar respuesta a la violencia contra los niños (y las niñas) es quizá más difícil en el contexto de la familia que en ningún otro, dado que ésta es considerada por lo general la más privada de todas las esferas privadas (Pinheiro, 2006).

Y es que no es solo la violencia ejercida en contra de los niños, las niñas y los adolescentes, sino el hecho de presenciarla como una constante en el hogar puede afectar seriamente su bienestar y desarrollo y, por ende, su capacidad de interacción social en la infancia y la vida adulta (L. A. McClosky, 1995). Los estudios muestran la alta correlación que existe entre la violencia contra las mujeres y la violencia contra los niños y las niñas, ante ello, los casos de violencia intrafamiliar son una alerta que debe tenerse en cuenta en las acciones de protección inmediata. Se busca o espera, pues, una intervención oportuna en función de reducir los efectos negativos sobre el desarrollo de la violencia en el medio, para evitar que inexorablemente se traslade a las escuelas.

La misma escuela no es ajena como factor de desarrollo de la violencia ya que

a veces inconscientemente, tiende a fomentar el éxito individual y la competitividad, ayudando a la adquisición del poder (económico, político, religioso...) en el sistema social. Actualmente, tras una profunda reflexión sobre su error, parece que tiende a abrir nuevas vías de acción en las que se ven como áreas de trabajo escolar los valores solidarios, la inteligencia emocional, la igualdad de los sexos, el concepto de amistad (Moreno, Vacas, & Roa, 2006, p. 2).

Se tiene, entonces, que es en los espacios escolares donde muchas veces se debe corregir los comportamientos agresivos que preconizan la sociedad y la familia, los cuales son perjudiciales para el grupo social y para el mismo individuo y no ahondar en la génesis de la violencia; por el contrario, se traduce en factor determinante del mismo.

La escuela está al servicio de la sociedad, la cual determina la clase de individuo que la sociedad requiere para su cabal funcionamiento. Es el paso por la escuela la que puede afectar positiva o negativamente a la sociedad, pues esta tiene como propósito que el educando adquiera los conocimientos y las destrezas que requiere la sociedad para que termine vinculándose a ella como un adulto. Así Fernández señala en su guía para la convivencia en el aula que: “Es la propia sociedad requiere que todos los individuos sean socializados de una manera determinada para perpetuar y mantener los valores y forma de vida que alberga en su seno” (Fernández, 2011).

Siendo la escuela una reproducción de las condiciones características de la vida social, Llaña, académica del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, manifiesta que existe una inquietante incompreensión del sentido profundo de la convivencia escolar como dimensión clave para una formación humana integral. Preocupa constatar que a nivel del sistema educativo y en la praxis, no es concebida la convivencia como un eje central que debería sostener los proyectos educativos (Llaña, 2014, p. 22).

Por tanto, si la sociedad en la cual se encuentran las escuelas está involucrada con la violencia, el proceso enseñanza aprendizaje produce por sí mismo conflicto, cuando son impuestas reglas de conducta, exigencias de cumplimiento de tareas, presión por parte de profesores e incluso de compañeros, asistencia obligatoria y otros que generan reacciones en nuestros educandos tales como falta de motivación, dificultades en las relaciones dentro de los espacios escolares entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Por lo mismo, y desde las diferencias que existen entre los actores de la educación: “las interpretaciones que sus múltiples expresiones asumen en los espacios escolares, se sustentan muchas veces, y desde la racionalidad del sentido común, en prejuicios, discriminaciones o desconocimiento de la red de significados disimiles que atraviesan las culturas escolares” (Llaña, 2010, p. 23)

Lo anteriormente expuesto, ratifica la relación existente entre la convivencia en los espacios escolares a modo de consecuencia de la convivencia en la sociedad como factor externo o con factores de índole individual que se refleja, por tanto, a través de los conflictos, las contradicciones o las situaciones problemáticas que surgen en forma de violencia en las escuelas. Esta agresividad vista desde diferentes aspectos, ya sea físico o psicológico, se trasladará a las escuelas por lo que la convivencia en

los espacios escolares estará determinada en muchos casos, por la necesaria mejora de las relaciones de los actores que conforman la sociedad ya sea de manera plural o singular.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -Unesco- en su *Declaración universal sobre la diversidad cultural* (2003), plantea la diversidad como un derecho y una necesidad. En este sentido, Batalla (1990) manifiesta que hay que reconocer la existencia de una multitud de culturas concretas, forjadas por historias particulares, que presentan una gran diversidad entre sí (como entre los pueblos que las portan) y que reclaman su legitimidad y su derecho a un futuro propio. Hay evidencia que relaciona la agresividad escolar con la violencia existente en la propia sociedad y que se manifiesta en la calle y algunos estudiosos han llegado a considerar a la violencia escolar como un caso particular de la violencia general (Andershed & Kerr, 2001).

Los actos de violencia escolar han sufrido un considerable aumento pese a la existencia hoy de una mayor conciencia de los derechos de los niños y adolescentes y con la disminución del rol autoritario de padres y profesores. Son parte de las conductas violentas en el ámbito escolar aquellas acciones realizadas por el individuo que: a) Mediante la fuerza física alteran el orden escolar, como es el caso del vandalismo, las peleas entre alumnos y agresiones a profesores, y b) aquellas que provocan sufrimiento a las personas, como es el caso del acoso o abuso a niños por sus pares, conocido por *bullying* (Clemence, Rochat, Cortolezzis, Dumont, & Egloff, 2001).

Por tanto, es el conflicto en las escuelas consecuencia de una situación externa que viene siendo soportada por el estudiante y que se lleva al espacio escolar, como reflejo de una sociedad en la que la violencia entre jóvenes es frecuente o por situaciones que surgen en la propia escuela.

Cifras en Colombia ante el conflicto de la sociedad

En Colombia se presentan diversas situaciones de riesgo y amenazas que exponen a los niños, niñas y adolescentes (se indicará de aquí en adelante con la sigla NNA) a condiciones de mayor vulnerabilidad y que, por tanto, son génesis de la violencia en las escuelas. La generalidad de estas situaciones está relacionada con consecuencias y/o efectos del conflicto interno, la pobreza y la violencia al interior de la familia, entre otras.

A ese respecto, Mockus ha desarrollado una teoría con base en la cual, sostiene que

el ejercicio sistemático de la violencia por fuera de las reglas que definen el monopolio estatal del uso legítimo de ella, o el ejercicio de la corrupción, crecen y se consolidan precisamente porque llegan a ser comportamientos culturalmente aceptados en ciertos contextos. Se toleran así comportamientos claramente ilegales y con frecuencia moralmente censurables (Mockus, 2005, p.2)

Colombia, catalogada como un país en vía de desarrollo, tiene las características de las regiones del mundo, en donde hay zonas de elevado nivel de inestabilidad, conflictos y choques violentos, intensificados por la industrialización y la urbanización, la extensión de la instrucción y el crecimiento caótico de la información. Lo anterior lleva a muchos de sus habitantes a querer satisfacer con gran rapidez sus necesidades, trayendo consigo una mayor inestabilidad social y política y, por lo tanto, la utilización de medios violentos para solucionar sus problemas (Ruiz, 2002).

En consonancia con lo anteriormente expresado, tomando como plataforma el estudio realizado por el Instituto Colombiano de Bienestar familiar, en un documento en construcción dirigido a establecer los lineamientos del programa de promoción y prevención para la protección integral de niños, niñas y adolescentes, refiere que son cuatro las áreas específicas para los niños, niñas y adolescentes: existencia, desarrollo, ciudadanía y protección especial.

Con demasiada frecuencia, la pobreza altera el curso normal del desarrollo de la primera infancia: más de uno de cada cinco niños en países en desarrollo vive en condiciones de pobreza económica absoluta y es vulnerable a la malnutrición. El informe de la PNUD es concluyente: de cada 100 niños que viven en los países en desarrollo (donde vive el 92 % de todos los niños), 7 no superarán los 5 años de edad, no se registrará el nacimiento de 50; 68 no recibirán educación en la primera infancia, 17 nunca se matricularán en la escuela primaria, 30 sufrirán retraso en el crecimiento y 25 vivirán en la pobreza (PNUD, 2014)

De acuerdo con información registrada por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses – INML y CF–, en la publicación Forensis, datos oficiales sobre la violencia en Colombia en el 2010, indica que la tasa de homicidios de NNA varió notablemente entre rangos etarios. De esta manera, mientras dicha tasa fue de 1 por cada cien

mil habitantes para la población entre los 6 y 8 años de edad, aumenta a 4 en el rango inmediatamente siguiente de 9 a 11 años; y sigue aumentando a 37 en el rango de edad subsiguiente de 12 a 15 años y alcanza niveles de 67 por cada cien mil habitantes en el rango de 15 a 17 años. Allí se observa un incremento en la vulneración del derecho a la vida en la medida que los niños, niñas y adolescentes se van acercando más a la edad adulta.

Dice Forensis que la tasa total nacional de homicidios que se registró durante el 2010 alcanzó los 38,36 casos por cada cien mil habitantes; de igual manera y de acuerdo con lo evidenciado por INML y CF, la distribución etaria de las víctimas de homicidio, se concentra en las edades entre los 20 y los 39 años, que representan el 62,44% de los homicidios (en el caso de las mujeres este rango de edad agrupa al 55,19% de las víctimas y en el de los hombres al 63,09%); significa esto que en la edad de mayor productividad de hombres y mujeres es donde se registra el mayor número de muertes en la población colombiana, fenómeno que afecta al país en términos de desarrollo y crecimiento, sin desconocer que las mayores consecuencias de este hecho se evidencia al interior de las familias, lo cual afecta significativamente el desarrollo de los hijos e hijas de las víctimas. Así, entre 2005 y 2012 se han registrado 559 homicidios de niños y niñas menores de 5 años, lo que da un promedio de 70 muertes al año, concentradas en promedio en un 56% para los niños y un 44% para las niñas. Pero en los análisis del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, no se cuenta con datos desagregados por zona de residencia urbana o rural, ni por pertenencia étnica para este rango de edad. Al respecto, sugieren que en estos grupos poblacionales también se presenta con igual intensidad este tipo de situaciones repudiables.

De la misma manera, se observa que para el año 2010 de acuerdo con la misma fuente (Forensis), se registraron en el país un total de 333 casos de suicidio de NNA. Según la información reportada por el INML y CF, la cual fue considerada para la realización del presente ejercicio, los casos de suicidio en NNA se incrementan con el aumento de la edad, de tal suerte que mientras los casos reportados de suicidio en población entre 6 y 8 años fueron 2, para el rango de 9 a 10 años, el aumento se registró en 67 casos de suicidio, 128 casos para el rango de 12 a 14 años, y 136 casos para el rango superior de edad (de 15 a 18). Asimismo, el informe del Instituto de Medicina Legal señala que durante el 2010 se registraron en total 1.864 casos de suicidio, correspondientes a una tasa de suicidios de 4,10 por cada cien mil habitantes, presentándose el mayor número de casos en el grupo etario de 20 a 24 años, aunque se debe resaltar que el número de casos registrados entre los 15

y 17 años supera los presentados en cada grupo de edad mayor de 40 años. De acuerdo con esta fuente, Antioquia, Bogotá, Valle y Cundinamarca son los departamentos con resultados más altos en esta materia.

Diariamente un promedio de 45 casos de niños, niñas y adolescentes ingresan al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar por causa del maltrato infantil. Tres de cada cuatro casos reportados son perpetrados por sus propios padres o familiares. El maltrato infantil no se limita a la agresión física como muchos creen. Tal como lo define el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), la conducta típica también otras formas de daño: castigo, humillación y abuso físico o psicológico, así como el descuido y el trato negligente sobre el niño, la niña, el adolescente, aún desde la gestación.

De acuerdo con la situación mencionada, desde enero de 2012 hasta enero de 2013, han ingresado al ICBF 16.457 niños, niñas y adolescentes por maltrato, de los cuales 51,5 % son niños y 48,5 son niñas, estableciéndose como causas del maltrato las siguientes: tratándose de la personalidad de los padres y cuidadores, estos aparecen como poco tolerantes e inflexibles, faltándoles control de sí mismos, muestran baja autoestima y generalmente son hostiles, ansiosos y tienden a ser depresivos. En cuanto a factores asociados a los niños: Problemas de comportamiento, temperamento difícil. Dentro de los Factores de contexto familiar: La edad de los padres (padres adolescentes), estrés familiar ocasionado por el desempleo de los padres, las dificultades económicas, la agresión entre los diferentes miembros de la familia. Como factores ambientales: consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas, los embarazos no deseados, las historias de vida de los padres marcadas por maltrato en la infancia. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2014). De acuerdo con el Informe Forensis de 2012, el 77% de los casos de violencia contra los niños, las niñas y los adolescentes en Colombia fueron producidos por sus propios familiares, entre los que se cuentan a padres, madres, padrastros, madrastras, hermanos, tíos, abuelos y otros familiares civiles o consanguíneos. Así mismo, el 64% de los casos se presentó en la vivienda, siendo éste el principal escenario de agresión para los niños y las niñas, en concordancia con lo señalado por el Instituto de Bienestar familiar (2012).

Otro aspecto que ha tenido gran incidencia en Colombia, además de la violencia personal, es la conocida violencia colectiva, definida como “aquella ejercida por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo armado que se enfrenta a otro

grupo, con el fin de lograr objetivos políticos, económicos o sociales” (Save the Children, Canadá y Organización de Estados Iberoamericanos – OEI, 2009). Estas afectaciones causadas por el conflicto armado, han dejado secuelas que pueden llegar a ser incluso más profundas que aquellas generadas por el maltrato o el abuso. De acuerdo con la investigación de la institución Memoria Histórica, entre el 1 de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012, el conflicto armado en Colombia ha causado la muerte aproximadamente de 220.000 personas, de las cuales cerca de un 80% son civiles que han caído a manos de algún bando armado, por tanto, los efectos sobre la población no son pocos y, tratándose de personas que han sido sometidas a desplazamiento forzado de su lugar de origen por causa de ese conflicto armado, alcanzan los 5.700.000 entre 1985 y 2012, los cuales equivalen a un 15% de la población total del país. En esta medida, las situaciones violentas ocasionadas por actores armados ajenos o inmersos en la cotidianidad de los niños y las niñas, también impactan de forma considerable sus posibilidades de desarrollar algunas capacidades y habilidades, sobre todo, en materia de socialización, lo cual que se refleja incuestionablemente en los espacios escolares. Esta violencia colectiva, como consecuencia de la guerra en las diferentes regiones del país, ha dejado mayor número de secuelas por exposición a mayores situaciones de vulnerabilidad que requieren atención prioritaria y masiva por parte del Estado y de la comunidad en general (Presidencia de la Republica, 2013).

Propuestas estratégicas para lograr la convivencia

La problemática de la convivencia sitúa a los actores en un primer escenario de la reflexión y no requiere ser ejercida sobre factores muy lejanos a éstos, pues puede detenerse en lo más próximo y trivial, lo cual exige un mayor esfuerzo, una extensa preparación y ser paciente para persistir y esperar los resultados. Ante ello, los desafíos de la posmodernidad a la labor docente, obligan a desarrollar, a través de la pedagogía, acciones creativas para aludir a los saberes no instrumentales, esto es, a lo valórico-actitudinal. En el artículo denominado *Hacia una pedagogía de la convivencia* (Arístegui et al, 2005) se establecen las bases de futuras intervenciones socioeducativas orientadas a transformar la escuela en una comunidad crítica y armoniosa, capaz de asumir los quiebres y los problemas de comunicación, a la vez como recursos y oportunidades, en el objetivo de construir una convivencia iluminada desde la diversidad y la mutua comprensión. En esta propuesta de articulación de dos lógicas o series categoriales para una comprensión de la transversalidad y la modernización educativa, participan tres grandes autores de nuestra época:

Martin Heidegger, G. H. Von Wright y Jürgen Habermas. Es con relación a este *pensar reflexivo* que Heidegger juzga al hombre de nuestra época como falto de pensamiento, en *fuga del pensar* (Heidegger, 1987). Así mismo, Von Wright señala que la *racionalidad* está orientada hacia fines, en tanto que los juicios de *razonabilidad*, se orientan hacia valores, atañen a formas de vivir y a lo que es bueno o malo para el hombre (Von Wright, 1987).

Por tanto, y de acuerdo con lo expuesto, se requieren adoptar políticas equitativas y de bien común que parezcan corresponder a un juicio de razonabilidad, el que, una vez adoptado, impone exigencias de racionalidad para su concreción. De ahí que se afirme que, lo razonable en este caso también, debe ser racional. Lo contrario no es sostenible. A su vez estas distinciones pueden ser complementadas y ampliadas con la distinción propuesta por Habermas (1984) entre *lo técnico* y *lo práctico*. Lo técnico se orienta hacia el control o dominio de la realidad y ordena constantes tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias, y el tipo de decisiones que son racionales con relación a fines.

En cambio, lo práctico se orienta a establecer y ampliar la comprensión entre los sujetos y ordena constantes tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, entre otras. De las anteriores reflexiones se deduce que todo es producto de cuestionamientos en donde se requiere una transformación social que permita obtener nuevos sentidos en la convivencia humana de manera participativa y deliberada que facilite manejar el conflicto en las escuelas de una manera creativa y diferente para que sea eje de transformación social y no una institución que reproduzca las violencias recibidas en la infancia y la adolescencia, el ambiente escolar, o la familia. Es así como la *teoría de la acción comunicativa*, de Habermas, enfocada a la acción social, supone la resolución de los conflictos o quiebres comunicacionales mediante el desempeño de pretensiones de validez en las esferas proposicional, normativa y expresiva, por tanto, el despliegue de la competencia comunicativa de los actores, mediante actos de habla aplicados a la conversación para la acción relativa a la convivencia en los centros educativos, nos permitirían distinguir:

- Un ámbito de trasfondo, donde se articularía la visión y los objetivos.
- Un ámbito de quiebre o de distorsión comunicativa, donde estaría el estado actual diagnosticado, según los quiebres en las esferas de validez.

- Un proceso que conectaría la esfera de quiebre o estado actual con el estado deseado, mediante la articulación de la acción comunicativa poniendo en acción la competencia comunicativa para articular la dimensión de trasfondo.

Los teóricos de esta pedagogía de la convivencia se basan en los aportes de las ciencias sociales los cuales se articulan e integran de manera crítica en torno al tema, y se nutren básicamente de los insumos que aportan las distintas comprensiones sobre la educación que se han venido instalando en la pedagogía actual en cuanto disciplina de contenido epistemológico y atravesada por paradigmas que se enfrentan tales como: el carácter social de la pedagogía; el currículo y sus dimensiones latentes; el carácter subjetivo de la relación pedagógica con competencias comunicacionales que se pueden estimular y desarrollar al interior de la comunidad escolar, en los distintos niveles; el conflicto como parte de la realidad social y que es necesario abordarlo y asumirlo para alcanzar los fines formativos que la educación moderna se ha planteado; la diversidad entendida y valorada como un fundamento mayor para la convivencia; la metacognición como requisito para fundar la convivencia en la diversidad en cuanto es un tipo de pensamiento reflexivo, profundo y autocuestionador que implica un esfuerzo sostenido y fuerte de revisión del propio pensamiento y sus supuestos epistemológicos e histórico; la convivencia como dimensión valórica y no solo instrumental que persigue un fin pedagógico en cuanto despliega en los niños y jóvenes una capacidad de pensamiento autónomo que se hace cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa; una nueva actitud pedagógica basada en la formación de una sociedad cuyos miembros viven la diversidad y la mutua comprensión y que se interrogan críticamente por el valor y sentido pedagógico de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos, de las modalidades de enseñanza y aprendizaje, de las formas de evaluación en un proceso educativo que confluye, en consecuencia, en la construcción de una sociedad democrática conformada por actores que asumen activamente su rol ciudadano y transformador; la identificación de un conjunto de competencias reflexivas y comunicacionales que subyacen en esta nueva actitud formativa y que se expresan en una nueva actitud educativa del docente a partir de la construcción/acción de una pedagogía de la convivencia con tensiones que discierna desde lo moral y político los flujos de orden cultural y curricular que vive la escuela (Aristegui y otros, 2005).

Abordar, por tanto, el problema de la convivencia en la escuela remite, en este planteamiento, a la lógica de la transformación social, a la búsqueda participativa y deliberada de

nuevos sentidos para la convivencia humana. El contexto y el pretexto del problema de la convivencia se relacionan con la necesidad de contar con una pedagogía coherente, con una visión integrada y reflexionada de la educación y de sus posibilidades de cambio. Este no es un tema simple, si consideramos que la escuela es una institución tensionada cuando es exigida a mostrar eficiencia (rendimiento y productividad), y paralelamente se le pide que se haga cargo de la formación valórica y la convivencia humana. Es más, la escuela ha mostrado en reiteradas oportunidades una insuficiente e inoportuna relación con los problemas sociales, culturales, políticos y económicos de la sociedad presente, convirtiéndola más bien en una institución reproductora de la sociedad y no en una instancia proactiva de cambio social (Aristegui y otros, 2005). Frente a este panorama incierto, que impacta en las instituciones educativas, se ha insistido al interior de la pedagogía en la necesidad de propiciar nuevos modelos de práctica formativa centrados en la convivencia y la diversidad, como una respuesta valórica, con un sentido fuertemente didáctico y transformador. Esta mirada de la convivencia y la diversidad, supone admitir que las actuales prácticas pedagógicas, así como la sociedad en que ocurren, no pueden seguir como están, por lo que se necesita un cambio.

Siendo los pilares de la formación el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser, se debe partir desde el desarrollo de procesos democráticos de elaboración de las normas de convivencia articuladas con el respeto a uno mismo y a los demás, la responsabilidad que se debe tener en el aprendizaje y un último aspecto de cuidado con el entorno, sin dejar por fuera el establecimiento de programas de prevención y resolución de conflictos en donde se capaciten a mediadores que ayuden a las partes a comunicarse, y comprender sus sentimientos contribuyendo a generar confianza entre ellos y proponiendo procedimientos de comunicación y búsqueda de soluciones, todo lo anterior reflejado en currículos conscientes de los intereses y las necesidades de los estudiantes con una educación eminentemente inclusiva. De este modo, la preocupación por la convivencia y la diversidad en el mundo de la educación, remite finalmente a un planteamiento de cambio, en la medida en que tengamos capacidad para detectar dónde y cómo cambiar. Es de gran importancia la creación y el fomento de un ambiente familiar responsable en el que los niños integren comportamientos positivos y adaptados. También puede ser adecuada y útil la intervención en otras áreas próximas al ámbito en el que se desarrollan las conductas *bullying* (escuela, compañeros, familias, etc.), en líneas de intervención como las de Olweus (Olweus, 1997) y Steven, Bourdeaudhuij y Oost (Stevens, 2002).

El valor del estudio realizado por Moreno, Vacas y Roa en el 2006 en Granada -España-, el cual se basó en el análisis de la violencia escolar con diez situaciones del ambiente socio familiar de los individuos de una muestra de 1.119 escolares, comprendidos entre 8 y 17 años, y su relación con el clima social familiar, está en el resultado comprobado de la fuerte relación entre aspectos del ámbito socio familiar como el control familiar, la cohesión, el conflicto, la expresividad o los intereses culturales y socio recreativos, con factores de violencia escolar (victimizado, victimizador y trato en colegio y casa). También se encontraron diferencias significativas en la edad, en la que los individuos menores de 12 años se manifestaron más afectados por la violencia escolar, y el sexo, y en donde los varones indicaron estar más involucrados en fenómenos de *bullying*, la relación entre la victimización y el clima socio familiar. Concluye el estudio que cuando la vida familiar se rige por estrechas reglas, o las familias son conflictivas, el trato percibido, tanto de la familia como en la escuela, por los niños y adolescentes, es deficiente, se aumenta la probabilidad de comportamientos sociales desadaptados por parte de los hijos (Moreno M. V., 2006).

Este análisis ratifica los estudios hechos por Jünger en el 96, relacionado con que la violencia intrafamiliar se caracteriza por ser una violencia impulsiva o emocional, que no instrumental, lo cual evidencia la necesidad de implementar políticas donde prevalezca el componente de prevención, fundamentado en variables psicosociales y cultural.

En la óptica de implementación de políticas preventivas, tiene un gran valor el componente encaminado a incentivar la solución pacífica de conflictos, toda vez que enseña a tramitar las diferencias normales por una vía pacífica. No se trata, pues, de crear mundos idílicos donde los problemas no se presentan, si no de tramitar estos en forma racional y sin causar daño. Los etólogos de la actualidad, entre estos Eibel-Eibesfeldt, no consideran que la agresividad sea inevitable y presenta a la negociación verbal como una forma de resolver los conflictos implícitos del ser humano ante cualquier conducta agresiva (Eibel-Eibesfeldt, 1.993). La agresividad humana, explicada por la Psicología, ha dado lugar a muchas creencias, sin embargo nos permite reflexionar en cuanto se trata, según los naturalistas, como un componente más de la compleja naturaleza biosocial del ser humano, acerca de si se puede modificar los procesos naturales del aprendizaje a través de la capacidad de comunicación que el lenguaje le ofrece a los seres racionales para desarrollar habilidades de solución de conflicto de manera concertada (Eibel-Eibesfeldt, 1.993).

Cuando en la familia existen vías para la expresión de los sentimientos y se anima a que sus miembros actúen libremente, cuando los intereses culturales, así como los sociales y recreativos son cultivados, cuando se organizan las responsabilidades familiares y cuando hay cohesión, es decir, ayuda, compenetración y apoyo entre los miembros, la probabilidad de comportamientos victimizadores, o sufrir mal trato en la escuela y en la casa, es baja o nula.

En lo que se refiere a la seguridad ciudadana, concebida como un tipo de protección circunscrito a las amenazas provenientes de actos violentos o criminales, esta se ubica como un aspecto diferenciado y medular de la seguridad humana. El Estado entra como protagonista ineludible ya que, como resultado del encuadre de la seguridad ciudadana en el marco de la seguridad humana, las políticas de seguridad, que tradicionalmente se centraban casi con exclusividad en la estabilidad estatal y la conservación del régimen, corren y amplían su foco de atención hacia el bienestar de las personas y los derechos humanos, reposicionando a la ciudadanía como el principal objeto de la protección estatal.

Por consiguiente, las intervenciones institucionales destinadas a prevenir y controlar el fenómeno del delito y la violencia (políticas de seguridad ciudadana) se refieren a las amenazas a la seguridad provenientes de la violencia, y en particular de la violencia cotidiana, la que se genera al interior de la familia, de la comuna, o que padecen los ciudadanos como resultado de situaciones de riesgo o de la actividad de organizaciones criminales asociadas a delitos de mayor entidad y que pueden ser prevenidos o enfrentados con políticas locales. En ella se permite diseñar una política integral y transversal, que actúa en diversos escenarios, frente a distintas poblaciones objetivo y cuyos planes y programas son ejecutados por agencias de distintos niveles de gobierno. Dentro de estas se encuentran los cuerpos de policía, los cuales propugnan por una mejora de las garantías y derechos fundamentales, seguridad pública y ciudadana, especialmente en lo concerniente a prevención y control del delito y del crimen a nivel local, según lo indica el PNUD (2006).

La prevención, el control, la sanción y la represión de la violencia y la delincuencia constituyen una responsabilidad básica e irrenunciable del Estado y, por ello, es un componente vital de las políticas públicas, sin perjuicio de las responsabilidades que le caben a la sociedad civil. Una política eficaz debe ser el resultado de un detallado análisis de situación, basado en un juicio sistemático y analítico, consistente en el abordaje descriptivo e inter-

pretativo de un conjunto de campos y dimensiones fundamentales de las problemáticas (situaciones de violencia, conflictos y delitos) existentes en el país y en las zonas más vulnerables y de un sistema institucional de seguridad pública, de sus actores, organización y funcionamiento.

Es necesario considerar metas de mediano y largo plazo y desarrollar herramientas o instrumentos que abarquen los distintos tipos de problemas que la política debe enfrentar para prevenir y reducir el fenómeno de violencia y delincuencia, esto sin excluir una línea de base y un sistema de medición de impacto que garantice que los resultados se alcanzan con políticas que tengan la flexibilidad suficiente para adoptar los correctivos que se identifiquen durante su ejecución y con acciones en un amplio espectro que vayan desde el nivel preventivo, entendiéndose este como la anticipación que se hace de los riesgos tanto en su aparición como en el control de su expansión. Las Cajas de herramientas que son Gestión pública urbana (énfasis en planeamiento urbano), así como la Gestión participativa local y organización social para el desarrollo Cultura ciudadana, Seguridad y convivencia ciudadana tienen por objetivo proveer a actores locales (gobiernos y organizaciones de la sociedad civil) con un menú de opciones –a manera de herramientas y metodologías– para avanzar en áreas de desarrollo, que serán adaptadas e implementadas de acuerdo con el contexto y el diagnóstico de la situación local, según lo plantea la Dirección Regional para América Latina y el Caribe- PNUD (2005).

La comunidad es fundamental en cuanto a la definición de los diagnósticos y la identificación de las políticas a seguir en esta materia y su participación debe ser una práctica regular, porque ello permitirá ser más certeros en la escogencia de las herramientas a usar. Algunas experiencias se han desarrollado en Colombia, como la creación de la Subsecretaría de seguridad y convivencia ciudadana en Bogotá, integrada por un pequeño equipo profesional de buen nivel, que ha permitido entregar a las alcaldías elegidos información oportuna y fiable, para asumir el liderazgo del tema. Se trata de un grupo especializado que produce reportes permanentes dirigidos al Secretario de Gobierno y el Alcalde Mayor, responsables directos del tema, así como al sistema de información de violencia y delincuencia de Bogotá, y desde el punto de vista de la inclusión de la comunidad en la prevención de la violencia y solución de conflictos los frentes de seguridad local, en diferentes lugares de Colombia. Expresa el PNUD, en su informe de avance, que las interacciones de los seres humanos determinan diferentes modos de relacionarse que

pueden generar conflictos de diversa índole, abarcando ámbitos como el civil, el laboral, familiar, vecinal, comunitario, patrimonial y penal, y es el estado el encargado de generar estrategias para regular y disminuir el impacto de estos conflictos.

Cabe anotar, como en la mayoría de los casos, el tratamiento dado a la disputa se centra en los sistemas formales de justicia, es decir, la judicialización, lo que implica el uso del control social formal en su máxima expresión. Sin embargo, con el transcurso del tiempo diversas experiencias han demostrado que la judicialización no constituye la única forma de afrontar los distintos conflictos que surgen de la cotidianidad y que existen formas de abordaje más efectivas y menos onerosas para el Estado y las partes involucradas, como son los mecanismos alternativos de resolución de conflictos (mediación, conciliación en equidad, jueces de paz, arbitraje tradicional y los nuevos arbitrajes).

Actualmente, la escuela, tras una profunda reflexión sobre su error de propugnar por fomentar el éxito individual y la competitividad, ayudando a la adquisición del poder, tiende a abrir nuevas vías de acción en las que se ven como áreas de trabajo escolar los valores solidarios, la inteligencia emocional, la igualdad de los sexos, el concepto de amistad. Aun así, la labor de la institución educativa es bastante amplia, pues debe corregir los comportamientos agresivos que preconizan la sociedad y la familia y que son perjudiciales para el grupo social y para el mismo individuo. Al llegar a la escuela, donde se desarrolla un proceso de socialización secundaria, se requiere de acciones sistémicas y de una preparación consciente del profesorado, para lograr resultados dentro de unas acciones globalizadas que implican la participación activa de toda la comunidad e incluso el Estado, con un enfoque integral de convivencia y seguridad, el cual se traduzca en herramientas concretas de conocimiento que apoyan los procesos de transferencia de conocimiento. Dichas herramientas deben permitir:

1. Establecer un diagnóstico de las condiciones del territorio donde está ubicado la escuela, basándose en estadísticas oficiales, cifras de victimización y percepción ciudadana que puedan estar afectando la convivencia en ese espacio escolar;
2. con base en el anterior conocimiento, establecer políticas, programas o proyectos con las características propias que contextualizan el fenómeno de violencia en la escuela;
3. realizar seguimiento y monitoreo a las iniciativas implementadas

4. crear capacidades en los actores involucrados; y
5. promocionar las buenas prácticas identificadas, animando a sus ejecutores a continuar con los procesos y retroalimentarlos de la experiencia de transferencia a otras escuelas del sector con características similares. Dichas herramientas deben incorporar componentes que fortalezcan la gobernabilidad local, en la búsqueda de que las iniciativas implementadas, si bien logran sus primeros resultados en el corto plazo, sean sostenibles a lo largo del tiempo (Ruiz Iglesias, 2002).

Referencias

- Andershed, M., & Kerr, M. y. (2001). "Bullying in School and Violence on the Streets: Are the Same People. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology And Crime Prevention*. vol.2, pp. 31-49.
- Aristegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., & Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhé*, vol. 14, núm. 1, pp. 137-150. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-22282005000100011.
- Bandura, A. (1.973-1.984). *Agression a social learning analysis-Teoría del aprendizaje social*. Englewoof cliffs-Madrid: Prentice hall-Espasa calpe.
- Beltrán, J.E. (7 de Marzo de 2013). Concepto 35 DE 2013. Bogota.
- Benítez, J. (2006). El Maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* No 9 Vol.4, 161-163.
- Berdondini, L. (. (1.996). *Cohesion and Power in the Families of Children in Bullying/Victim Problems at School: An Italian Replication*. . Firenze-Italia: Univ. degli Studi di Firenze. Departamento di Psicologia. Firenze.
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México, DF: Grijalbo
- Castells, M. (1.998). *La era de la información; economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza editorial.
- Clemence, A., Rochat, F., Cortolezzis, C., Dumont, P., & Egloff, M. y. (2001). *Scolarité et adolescente*. . Berna: Haupt.
- Department Justice, National Institute of justice, Tromberry, TP. (1.994). *Violent families and youth violence*. Washington D.C. US : Office Of justice programs.
- Dirección Regional para América Latina y el Caribe Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2005). *Proyecto "Feria de Conocimiento de Gobernabilidad Local en América Latina" fase I*. Obtenido de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0372/PNUD_Feria_Gobernabilidad_Local_A.L._2005.pdf: www.logos.undp.org
- Eibel-Eibesfelds. (. (1.993). *Biología de comportamiento humano*. Madrid: Alianza.
- Emilio, P.J. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25.
- English, C. y Godoy, J. (2010). Child abuse underreported in Latin America. New York, U.S.: Gallup.
- Estrada Inda, L. (2012). *El Ciclo Vital de la Familia*. Mexico: Grupo editorial Mexico.
- Fernandez, I. (2011). *Guía para la convivencia en el aula*. ESPAÑA: Walter Klubers España S.A.
- Freud, S. (1.920). *Mas allá del principio del placer*. Leipsig: Internationaler Psycho-analytischer Verlag.
- Fromm, E. (1.973). *the anatomy of human destructiveness*. New York: Rinhehart.
- Galtung, J. (1.985-1.988). *Sobre la PAZ, Tras la violencia tres R: reconstrucción, reconciliación y resolución*. Barcelona-Bilbao: Fontamara-Gemika Gogoratz.
- Geen, R. (1.990). *Human Aggression*. Pacific Grove : Brooks cole.
- Gibbs. I. y Sinclair, I. (4,1 feb 1.999). Treatment and Treatment Outcomes in Children's. *Child and Family Social Work*, 1-8.
- Goleman, D. (1.996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

- Habermas, J. (1984). *"Ciencia y Técnica como Ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (1987). *"Serenidad"*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). *Colombia sin maltrato infantil*. Obtenido de http://www.icbf.gov.co/portal/pagelportal/Descargas1/Prensa1/ColombiaSinMaltatoInfantil_180313.pdf
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, F. (2012). Bogotá: pag.204.
- Junger, T. J. (1996). *Youth and violence in Europe*, en *Studies on Crime and Crime Prevention*. Norway Scandinsvia: Univ.Press.
- L.A. McClosky, A. J. (1995). "The effect of systemic family violence on children's mental health". *Child Development*, 1,239-1.261.
- Llaña, M. (2010). *La convivencia en los espacios escolares*. Recuperado el 19 de 06 de 2014, de Facultad De Ciencias Sociales, Universidad De Chile: <http://www.facsoc.uchile.cl/publicaciones/71844/la-convivencia-en-los-espacios-escolares>
- Llaña, M. (2014). *La convivencia en los espacios escolares*. Chile: Bravo y allende Editores.
- Lopez Jimenez, A. (2000). *Arte y parte, jóvenes cultura y compromiso*. Zaragoza: Prames.
- Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2011). *Convivencia Escolar*. Recuperado el 25 de 01 de 2016, de http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4010&id_contenido=17916
- Mockus, A. (2005). *Guía Práctica De La Cultura Ciudadana*. Bogotá: PNUD.
- Moreno, M., Vacas, C., & Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista iberoamericana de educación OEI*, 41, 1.
- Muñoz, A., & Muñoz, A. (2016). *interrogantes usuales del derecho laboral y comercial*. Barranquilla: UAV.
- Naciones Unidas para el desarrollo. PNUD. (1994). *Informe sobre desarrollo humano*. México D.C.: Fondo de Cultura Económica S.A.de C.V.:
- Naciones Unidas para el desarrollo. PNUD. (2009). *Informe Sobre Desarrollo Humano*. México D.F.: Grupo Mudniprensa.
- Olweus, D. (1997). Bully/Victim problems in school: facts and intervention. *European Journal Of Psychology Of Education*, 495-510.
- Olweus, D. (1978). *Agresión in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washinton: Hemisphere.
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washinton D.C.: Oficina Regional para las Américas de la Organización mundial de la salud, pag 5.
- Pinheiro, P. (2006). *Informe experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños*. No tiene: Adverse Childhood Experiences Study, p.10.
- Planella, J. (1998). Repensar la violencia: usos y abusos de la violencia como forma de comunicación en niños y adolescentes en situación de riesgo social. *Revista de intervención socioeducativa No.10*, 92-107.
- PNUD. (2014). *Resumen Informe sobre desarrollo humano 2014. Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. New York, NY 10017, USA: Programa de las Naciones Unidas.
- PNUD. (2014). *Resumen: Informe Sobre Desarrollo Humano. Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. New York, USA: PNUD.
- PNUD. (2014). *Resumen: Informe Sobre Desarrollo Humano. Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. New York, Usa: PNUD.
- Presidencia de la Republica. (marzo de 2013). *De cero a siempre, atención integral a la primera infancia*. Obtenido de Bole-
tin No. 7, Violencias en la primera infancia en Colombia: <http://www.deceroasempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Bolet%C3%A9Adn%20No.%207%20Violencias%20en%20la%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Dirección Regional para América Latina y el Caribe. (2006). *proyecto regional feria de conocimiento de de gobernabilidad local en América Latina*. Bogotá: PNUD.
- Roberto Arístegui, D. B. (2005, Vol.14, N°1). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psikhe*, 137-150.
- Rojas, M. L. (1995). *La semilla de la violencia*. Madrid: espasa-calpe.
- Ruiz Iglesias, M. (2002). La Competencia estratégica del docente ante la violencia escolar en países en vía de desarrollo,. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado No.45*, pag 169.
- Ruiz, I. M. (2002-). La Competencia estratégica del docente ante la violencia escolar en países en vía de desarrollo. *Revista interuniver-*

sitaria de Formación del Profesorado No.45, 160.

Save the Children, Canadá y Organización de Estados Iberoamericanos - OEI. (2009). Huellas del conflicto en la primera infancia. *Revista Número Ediciones*.

Skinner, B. (1.953). *A scienci a human behavior*. New York: Mac millan .

Stevens, V.D. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth & Adolescence*, 4, 19-428.

Unicef. (2007). *Código de la infancia y la adolescencia (versión Comentada)*. Bogota.

Von Wright, G.H. (1.987). "Ciencia y Razón. Cordoba.

Yanez Esquinazi, P., & Galaz Navarro, J. (01 de 12 de 2010). *WWW.mineduc.Cl*. Recuperado el 19 de 01 de 2016, de www.convivenciaescolar.cl: http://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/sitios_interes/archivos/conviviendo-mejor-2011.pdf

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS SOBRE GÉNERO Y PRÁCTICAS DE EXCLUSIÓN EN LOS PROGRAMAS DE DERECHO DE BARRANQUILLA

Carmen Chinchilla Oñate, Yamil Gómez Consuegra

Introducción

En temas como el respeto a la diversidad y a las diferencias entre las personas, existen numerosos criterios y teorías controversiales, especialmente en cuanto a la responsabilidad de aplicar los sistemas de control que garanticen el ejercicio de los derechos de libertad e igualdad para todos los ciudadanos. En muchas ocasiones, se ignora por parte de la sociedad el compromiso de todos sus estamentos por contener y evitar la práctica reiterada de acciones que, si bien terminan por convertirse en reiteradas, no por eso dejan de ser injustas.

La exclusión se presenta socialmente como una posición particular y en algunas ocasiones institucional, que reprime el desarrollo autónomo de las capacidades humanas, desconociendo las características particulares que diferencian a un ser humano de otro, lo cual debilita la intervención de los excluidos o rechazados en las decisiones particulares o colectivas que los afectan. Esta práctica resulta principalmente de la construcción de estereotipos o modelos socialmente permitidos y aceptados, lo mismo que de la interpretación inadecuada de los valores democráticos y culturales que propugnan por garantizar un ambiente equilibrado, cimentado sobre la igualdad de oportunidades para todas las personas sin distingo alguno.

En el ámbito universitario, a falta de métodos y estrategias de enseñanza individualizada, por no tenerse en cuenta las necesidades educativas especiales sino el sistema integral, orientado a todos los estudiantes, estos deben realizar el proceso intelectual

de confrontar por si mismos la situación real que padecen las personas objeto de discriminación, con las normas legales e institucionales que regulan el ambiente académico, en las cuales se están formando. De allí resulta una excepcional perspectiva sobre las diferentes formas que evidencian el rechazo a los comportamientos y pensamientos diversos a las capacidades divergentes, al origen étnico, regional o social, e incluso, al género.

La indagación sobre la percepción de los estudiantes de Derecho, a partir del segundo semestre de ocho de los programas que se ofertan en la ciudad de Barranquilla, recogida a través de encuesta, ha servido de insumo para realizar un primer análisis sobre las prácticas de exclusión que más se desarrollan en nuestro contexto y las impresiones en cuanto al género en la educación integral que reciben. La temática forma parte del proyecto de investigación *“Comprensión y alcances de la educación en valores democráticos en los programas de Derecho, desde la perspectiva de la diversidad y el pluralismo”*, del grupo de investigación Estudios de Género, Niñez y Criminalidad, del Programa de Derecho de la Universidad Autónoma del Caribe.

El aspecto principal de la recolección de información entre los estudiantes de Derecho se centra en el tema de los valores democráticos, principalmente en los que sustentan el derecho a la igualdad y a las libertades públicas, orientados a auscultar la definición de las percepciones y representaciones en torno a la búsqueda propuesta, de forma que puedan contrastarse con la formación académica que se oferta desde los planes de estudio específicos, en desarrollo del fundamento constitucional de la existencia de los Estados modernos. Sin embargo, en la encuesta aplicada, se recogieron igualmente respuestas sobre algunos aspectos específicos sobre género, prácticas de exclusión y criterios de discriminación, los cuales se presentan en este escrito.

Metodología

En la propuesta en estudio, se emplean métodos cualitativos y cuantitativos complementariamente y el tipo de investigación es descriptivo, con análisis de resultados. Con el fin de recaudar información pertinente, se inició la primera fase del trabajo de campo en ocho de los programas de Derecho de la ciudad de Barranquilla, mediante la aplicación de encuestas a 738 estudiantes de segundo a décimo semestre, durante los períodos académicos 2015/2 y 2016/1. Las edades de los encuestados oscilan entre 16 y 64 años.

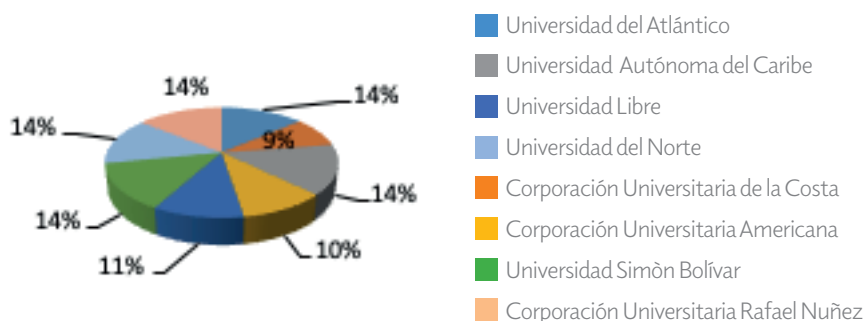
El cuestionario utilizado empleó 10 preguntas, 8 de ellas con 4 opciones de respuesta, una pregunta de afirmación o negación y, una de ellas abierta, diseñada para que el encuestado aporte razones propias de su indicación positiva a la pregunta anterior.

El presente documento contiene los resultados a las preguntas 6, 7 y 8, de las cuales, dos permitieron la selección de una opción de respuesta entre cuatro posibilidades y, en la otra, los estudiantes tenían la posibilidad de expresar libremente según su concepto, una causal de exclusión que percibe en las relaciones generadas al interior de su programa académico (Cuadro 1 y gráfica 1).

Tabla 1. Número de estudiantes encuestados.

Universidad	Encuestados
Universidad del Atlántico	101
Corporación Universitaria de la Costa	66
Universidad Autónoma del Caribe	108
Corporación Universitaria Americana	75
Universidad Libre	79
Universidad Simón Bolívar	101
Universidad del Norte	103
Corporación Universitaria Rafael Núñez	105
Total	738

Fuente: autoría propia



Gráfica 1. Porcentajes de estudiantes encuestados por universidad.

Fuente: autoría propia

En lo que respecta al porcentaje de la muestra recogida en el instrumento de medición, se consultó la base de datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES del Ministerio de Educación, sobre la matrícula de los programas de Derecho de Barranquilla para el período académico 2015/2 (Tabla 1).

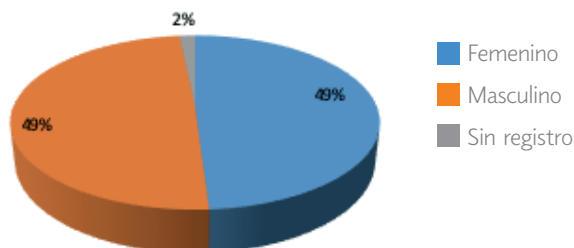
Tabla 2. Matrícula de los programas de Derecho de Barranquilla 2015/2

Universidad	Matriculados	Encuestados	% Muestra
Universidad del Atlántico	2.241	101	4.50%
Corporación Universitaria de la Costa CUC	747	66	8.83%
Universidad Autónoma del Caribe	877	108	12.31%
Corporación Universitaria Americana	1.401	75	5.35%
Universidad Libre	1.452	79	5.44%
Universidad Simón Bolívar	1.766	101	5.71%
Universidad del Norte	782	103	13.17%
Corporación Universitaria Rafael Núñez	342	105	30.70%
Totales	9.608	738	7.68%

Fuente: autoría propia

En cuanto al género

A manera de consulta, en la parte superior del formato de encuesta se colocó la opción de selección de género, respondiendo al criterio tradicional del sistema binario femenino y masculino; solamente el 2% de los encuestados no eligió una de las clasificaciones propuestas (Gráfica 2).



Gráfica 2. Selección por género.

Fuente: autoría propia

De acuerdo con el informe del Banco Mundial sobre el Panorama General de Igualdad de Género y Desarrollo publicado en su portal web, la presencia femenina en las aulas

universitarias representan más de la mitad de los estudiantes en el mundo, de manera que habría razones suficientes para suponer que no existe diferenciación alguna en las relaciones que se generan en el desempeño de actividades en la academia, partiendo de la evidencia del equilibrio en la proporción de la población (Banco Mundial, 2012).

No podría pensarse tampoco en modelos educativos o currículos diferenciadores en las universidades acorde con el género, teniendo en cuenta dichas estadísticas, aunque la homogenización de los estándares pedagógicos aún no ha superado las divergencias en otros aspectos, como en lo relativo con el origen étnico o social, por ejemplo.

De hecho, al cuestionar a los estudiantes en el instrumento aplicado, acerca de la asignación de roles y prácticas diferenciadas para mujeres y para hombres en el ambiente académico en que se desenvuelven, el 69% de los encuestados consideró que no existen diferencias de género.

Es necesario plantear un interrogante adicional al anterior resultado; debe contemplarse la posibilidad de que esta masiva respuesta en la aceptación de la igualdad de género tenga algún significado particular que dependa de la disciplina en la que se forman los cuestionados. Habría que pensar en la posibilidad de que el conocimiento que poseen los estudiantes de la ciencia jurídica, en lo relativo con el reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas sin distinción alguna, les abone la facultad para percibir y combatir en mayor grado las inequidades sociales y culturales provenientes de las desigualdades de género.

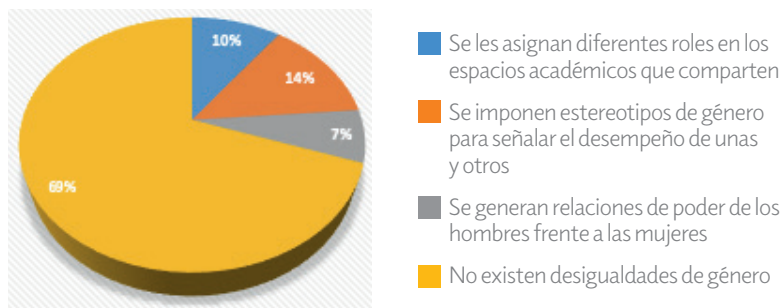
No resulta ajena para los estudiantes de Derecho, la conceptualización de las normativas universales y nacionales que consagran, garantizan, promueven, protegen y reivindican los derechos públicos, entre ellos, el de igualdad; por tanto, se espera que existan menos comportamientos discriminatorios que entre otras disciplinas, solamente desde el punto de vista teórico, sin fundamento científico que lo ratifique.

Todos los programas académicos en los cuales fueron encuestados los estudiantes, sin excepción, contemplan en sus planes de estudio asignaturas del área de Derecho Constitucional General, Derecho constitucional colombiano y Teoría del Estado a partir de primero o segundo semestre. Igualmente, los programas consultados desarrollan cátedras de Derechos Humanos y Derechos Fundamentales, sustrato indiscutible para el reconocimiento de las prerrogativas de las personas en las mismas condiciones a sus congéneres.

Acertadamente se ha puntualizado que en la definición de género no se alude a un sector vulnerable de los ciudadanos, sino que hombres y mujeres por igual conforman el total de la población en la cual se definen fracciones específicas, como puede ser la que conforman los menores de edad o los ciudadanos que provienen de una región determinada del mundo. Tal como lo menciona la autora Alda Facio:

Un análisis con perspectiva de género requiere que se parta de que toda acción humana impacta a hombres y mujeres de manera particular por la forma como se construyen los géneros y que, por ende, este tipo de análisis debe hacerse al estudiar cualquier fenómeno o grupo social, aunque en él no haya mujeres (Facio, 2002, p. 89).

Aunque de los resultados recogidos no se establece una posición crítica que provenga de la situación personal de cada uno de los encuestados en cuanto al sexo, se puede observar que la proporción de los partícipes es similar y por lo tanto la conciencia sobre la ausencia de discriminación por razones de género proviene tanto de mujeres como de hombres. (Gráfica 3).



Gráfica 3: Situación de género en el ámbito universitario.

Fuente: autoría propia

Sin embargo, algunos de los cuestionados, concretamente el 14% de los estudiantes encuestados, respondió que se emplean estereotipos para definir el desempeño académico de unas y otros. Igualmente, el 10% de los que contestaron la encuesta, consideran que los roles que se asignan en los espacios académicos que comparten varían de acuerdo con el género.

En lo que se refiere a los estereotipos que diseñan culturalmente los roles para mujeres y para hombres, la superación de los prejuicios no ha sido efectiva; las políticas de igualdad

no se desarrollan desde el hogar y vemos que, en muchas regiones de nuestro país, aún se asignan tareas a las niñas y a los niños de acuerdo con modelos que definen el deber y lo conveniente para ellas y para ellos.

La percepción sobre los roles que suponen discriminación entre mujeres y hombres no provienen precisamente del ambiente educativo, tal como se desprende de los amplios resultados en cuanto a la inexistencia de factores de diferenciación señalados anteriormente, sino que probablemente son reductos del origen machista de algunos contenidos de normas jurídicas que se analizan o de figuras tradicionales del derecho ampliamente revaluadas.

Acerca de esta temática, en palabras de las docentes Herrera y Morales,

Es necesario tener en cuenta, que las relaciones de género que se establecen entre la gente, están influenciadas por las dimensiones culturales históricamente establecidas en la humanidad entre hombres y mujeres, planteando esto hoy en una contradicción entre los avances de las investigaciones, las campañas impulsadas por organismos internacionales para lograr la equidad entre los seres humanos y el conocimiento e imaginarios culturales que aún se manejan sobre los roles de hombres y mujeres. (Herrera & Morales, 2009, p.46)

Esta es una tarea que compete a todos los estamentos de la sociedad sin nivel de prelación o categoría, salvo la responsabilidad del hogar en el reforzamiento de los cimientos-valores sobre los cuales se construye la identidad.

Es probable también que en algunas instituciones se requiera de un proyecto de sensibilización que involucre a los miembros de toda la comunidad educativa, a fin de fomentar el equilibrio en las relaciones desde la perspectiva de género de forma que se elimine toda posibilidad de patrocinio velado a tales modelos que supongan discriminación, inconsecuentes con la necesidad de garantizar espacios educativos adecuados para todos los estudiantes. Este aspecto no forma parte del tema central de interés del proyecto de investigación que se está desarrollando y que se menciona al inicio del texto.

Acorde con la perspectiva de género planteada como necesidad de promover herramientas metodológicas institucionales encaminadas a identificar las consecuencias que causan en mujeres y hombres, las diversas relaciones y actividades que se desarrollan en cualquier contexto, actualmente queda claro que, como política pública aplicada a todo

desempeño de la vida humana, particularmente el de la educación, no debe existir factor alguno que diferencie a unas y otros (García Prince, 2008).

En materia de enfoque de género, la Corte Constitucional ha reiterado la necesidad de analizar casos que involucren presuntos actos discriminatorios en contra de la mujer, o medidas que limiten la igualdad real con respecto a los hombres. Como se indicó en párrafos anteriores, este enfoque de género, entonces, permite corregir la visión tradicional del derecho según la cual en ciertas circunstancias y bajo determinadas condiciones, consecuencias jurídicas pueden conducir a la opresión y detrimento de los derechos de las mujeres (Sentencia T-012, 2016).

Continuando con los resultados del instrumento de investigación aplicado, el 7% de los estudiantes indicó que en las aulas universitarias se generan relaciones de poder de los hombres frente a las mujeres.

Aunque el porcentaje es significativamente bajo en relación con el total de los estudiantes encuestados, lo cierto es que aún se conserva memoria de “la histórica discriminación que ha sufrido la mujer, al reproducir un esquema patriarcal en el que el hombre debía gozar de mayores prerrogativas y reconocimiento” como fue en su momento reconocido por la Corte Constitucional (Sentencia C-082 M.P. Carlos Gaviria Díaz, 1999).

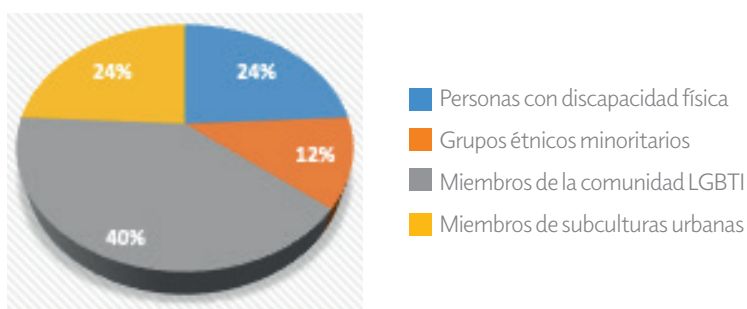
Las relaciones de poder y dominación a que se hace mención tienen que ver con la antigua creencia de que los varones representaban el ejercicio profesional y económico como proveedores exclusivos de sus hogares y, por lo tanto, desarrollaban mejor su capacidad académica e inteligencia. Esta posición ha sido ampliamente revaluada y hoy en día tanto mujeres como hombres tienen las mismas condiciones como proveedores económicos y acceden al ámbito educativo cumpliendo los mismos requisitos de ingreso y permanencia; aunque en el campo profesional se menciona con aún insistencia la existencia de divergencias en la remuneración de la actividad laboral.

En prácticas de exclusión

Podemos afirmar de manera general, que, en las aulas universitarias en culturas como la nuestra, el ingreso de los estudiantes se logra en condiciones de acceso equitativas a través de pruebas y requisitos de igual naturaleza para los aspirantes, salvo muy particulares y censuradas opiniones de actores que no representan un porcentaje significativo dentro

de los sistemas de admisión en los centros educativos superiores. Esto podría significar que, en principio, no habría motivo alguno de discriminación en los claustros universitarios y que se espera que los diferentes actores del proceso educativo a nivel superior, adopten en sus comportamientos frente a los demás una conducta objetiva de respeto por las diferencias.

La observación que realizan de esta situación en su calidad de estudiantes, generalmente abanderados de causas comunes en diversos intereses, los coloca en una situación de garantes frente a los derechos de los demás, razón por la cual los actos de discriminación con frecuencia vienen acompañados de acciones colectivas de denuncia y rechazo, con despliegues de información sobre los casos señalados; incluso, han sido objeto de decisión por parte de la Corte Constitucional en sentencias ampliamente conocidas. (Gráfica 4).



Gráfica 4: Prácticas de inclusión

Fuente: autoría propia

Aun así, el 90.37% de los encuestados seleccionó una de las opciones propuestas en el tema de exclusión, de acuerdo con su experiencia en las aulas universitarias. Se observa que el porcentaje más alto con el 40%, se concentra en los miembros de la comunidad LGBTI, seguido por miembros de subculturas urbanas y personas con discapacidad física, ambas con el 24% y, finalmente, se encuentran los grupos étnicos minoritarios, con el 12%.

En relación con la comunidad denominada por sus siglas LGTBI, en el manual que promueve la Corporación Caribe Afirmativo para el reconocimiento de los derechos de la diversidad sexual e identidades de género, se explica que las diferencias no tienen por qué ser objeto de discriminación, sino que es precisamente la diversidad la que permite el aporte de todas las personas en ejercicio pleno de sus derechos, para la construcción de la sociedad que queremos (Caribe Afirmativo, 2016).

Lo cierto es que a pesar de la amplia difusión que en el mundo ha tenido la garantía de los derechos personalísimos y, entre estos, la de la identidad de género, aún los actos de discriminación se presentan en numerosos contextos, especialmente el de la educación, como resultado de prejuicios sociales cultural e históricamente arraigados, lo mismo que al desconocimiento de las posibilidades de expresión de los seres humanos, independientemente de las etiquetas de exclusión asignadas por una sociedad intolerante.

Como política institucional, el Estado colombiano se encuentra comprometido con la educación integral de las nuevas generaciones en un ambiente de tolerancia, respeto por las diferencias y garantía de protección de la dignidad humana y el libre desarrollo de la personalidad. En tal virtud, ha expedido diversas normativas y guías de convivencia para preservar los ambientes educativos, las cuales son de obligatorio cumplimiento en las escuelas y colegios de todo el territorio, de manera que cuando los estudiantes llegan a la universidad, se espera que dichos comportamientos discriminatorios hayan sido superados; sin embargo, de acuerdo con lo expresado por los estudiantes en sus respuestas, el ambiente universitario no se encuentra libre de tales manifestaciones. Encontramos también sobre la temática abundante jurisprudencia, específicamente de la Corte Constitucional, donde se sientan los criterios de interpretación de aplicación perentoria en cualquier contexto.

En la Guía 49 de Convivencia escolar, por ejemplo, redactada por el Ministerio de Educación Nacional, se desarrolla la Ley 1620 de 2013 que diseña el “Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar”, lo mismo que su Decreto reglamentario 1965 de 2013 (MEN, 2013).

Esta agenda contiene las herramientas pedagógicas y didácticas orientadas a fortalecer las relaciones de convivencia cotidiana en las escuelas, desde tres dimensiones esenciales: una de ellas, la que comprende la “pluralidad, identidad y valoración de las diferencias”, parte de la identidad de la condición humana. Y recordamos que este es uno de los pilares sustanciales de la dignidad humana, la cual, en términos de la Corte Constitucional, “[...] el régimen constitucional colombiano está fundado en el respeto por la dignidad humana, es decir la facultad que tiene toda persona de exigir de los demás un trato acorde con su condición”. (Sentencia SU-062, 1999).

El documento mencionado señala una ruta para la adecuación de los manuales de convivencia en las escuelas, para lo cual suministra unas herramientas para reconocimiento de

la cultura educativa que pretende normalizar, las cuales deben ser aplicadas y resueltas a través de consensos. Una de las metas importantes que propone la guía es definir la manera como se reconocen las diferencias de las personas que conforman la comunidad académica. Dentro del glosario que acompaña el instrumento para la mejor comprensión de los aspectos que comprende, se llama la atención sobre la necesidad de vigilar los comportamientos de acoso homofóbico y prácticas de exclusión o discriminación de los estudiantes que expresan una sexualidad diferente a los patrones sociales tradicionales.

En lo que respecta al libre desarrollo de la personalidad, la Corte Constitucional ha reiterado que este concepto encierra “[...] la protección constitucional de la capacidad de las personas para autodeterminarse, es decir, darse sus propias normas y desarrollar planes autónomos de vida, siempre que no se afecten los derechos de terceros o el orden jurídico”. (Sentencia T-097, 1994)

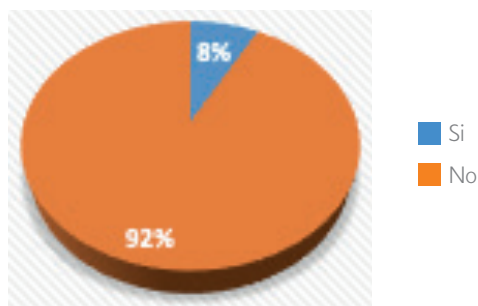
Ha expresado igualmente el alto Tribunal, que este derecho “[...] configura la defensa constitucional de la condición ética de la persona humana, que la hace instancia suprema e irreductible de sus propias decisiones, pues solo le incumben a ella y, además, determinan su propio destino como sujeto de derechos autónomo, responsable y diferenciado” (Sentencia C-481, 1998).

Reconoce el mismo Tribunal la necesidad urgente de prohibir y reprimir todo tipo de discriminación por razones de orientación sexual diversa. La jurisprudencia reciente en este punto es abundante. Sobre la conducta discriminatoria, resalta la Corporación, que esta “[...] constituye un acto arbitrario o conducta dirigida a perjudicar o a anular, a dominar o a ignorar a una persona o colectivo, con fundamento en estereotipos o prejuicios sociales o individuales, ajenos a la voluntad del afectado”.

Víctimas de discriminación en la universidad

Se quiso conocer con el instrumento de investigación aplicado, si algunos de los encuestados han experimentado en su vida universitaria algún tipo de discriminación, a lo cual el 8% respondió afirmativamente. (Gráfico 5).

En los programas académicos de educación superior las necesidades de los estudiantes son comunes, orientadas a su proceso formativo, de manera que las condiciones particulares no forman parte de la filosofía curricular universitaria, salvo la que se complementa desde los programas institucionales de acompañamiento en la formación como



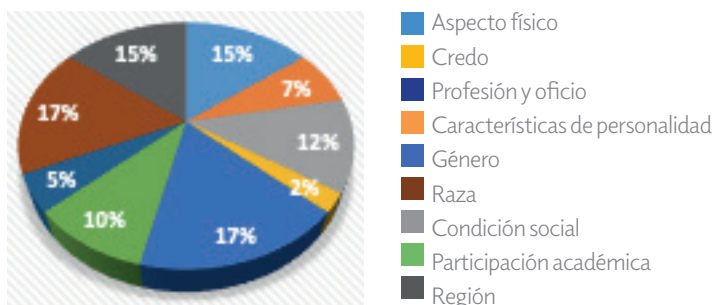
Gráfica 5: Víctimas de discriminación en el ámbito universitario.

Fuente: autoría propia

las tutorías y consultorías de apoyo académico o psicosocial. Se espera, por tanto, que en estos escenarios educativos se fomenten culturas como la tolerancia, el respeto y la aceptación por las diferencias individuales.

No es posible afirmar que no existan comportamientos discriminatorios entre los mismos estudiantes por diferentes circunstancias personales de quienes son diferenciados, pero se ha entendido ampliamente el carácter autónomo que adquiere el estudiante universitario frente a su proyecto individual de vida y sus metas académicas realizables, lo cual orienta su motivación hacia aspectos menos personales en las relaciones que apropia, las cuales se deberían generarse entre pares sin carácter de dominación o poder.

En relación con los criterios expresados libremente por los encuestados, que se han visto así mismo como víctimas de discriminación en la universidad, se recogieron los siguientes (Gráfica 6):



Gráfica 6: Criterios de discriminación

Fuente: autoría propia

Los estudiantes de Derecho comprenden, desde tempranas etapas de su formación, que los comportamientos de exclusión que diferencian a los seres humanos de los demás y les impiden ejercer los derechos que entraña el libre desarrollo de su personalidad, se encuentran en absoluta contradicción con los fundamentos básicos del estado social de derecho y han sido proscritos desde las cartas de derechos que rigen en el mundo moderno, así como en los regímenes constitucionales particulares de los Estados. La Corte Constitucional, en reiterada jurisprudencia, ha expuesto sobre el tema, sobre la discriminación, la cual implica un trato desigual e injustificado, que generalmente se presenta en el lenguaje de las normas o en las prácticas institucionales y sociales, afectando los valores constitucionales de la dignidad humana y la igualdad, y generando, además, una carga que no es exigible jurídica ni moralmente a la persona.

La discriminación referida al aspecto físico comprende muchas variables, desde aspectos característicos de la apariencia, defectos anatómicos o morfológicos, lo mismo que a discapacidad física, visual o auditiva; circunstancias estas que son objeto de curiosidad y muchas veces de temor entre los demás estudiantes, algunos de los cuales asumen comportamientos de burla o rechazo, los cuales terminan por excluir a estos discentes del resto del grupo.

Dentro de las particularidades físicas de las personas, quienes pertenecen a grupos minoritarios, injustamente diferenciados en diversos contextos y cuyos derechos gozan de especial protección, como los indígenas y afrodescendientes. Acorde con la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial de 1965, ratificada a través de la Ley 22 de 1981, se expresa que la discriminación racial comprende, “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social o cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública” (ONU, 1965).

Acerca de las consideraciones, en relación con el criterio de exclusión en relación al género, existe correspondencia entre la respuesta del 17% de los estudiantes en este punto, con las respuestas anteriores, sobre la diferenciación entre mujeres y hombres y en que se señala el rechazo hacia los miembros de la comunidad LGGTBI. Sobre ello, Domínguez expresa:

En el mundo de la vida el sexo y el género se hayan interconectados. De tal manera que no existen sexos como tales: existen “hombres”, “mujeres”, “gays”, “transgeneristas”. Los géneros son variables, tanto por la época como por las culturas. Lo único que hasta ahora permanece invariable, a pesar de los intentos de la ingeniería genética es el sexo genético (XX para las hembras, y XY para los machos). Precisamente por ser el género una construcción social, los géneros no son inmutables, pueden variar en cuanto a sus contenidos, ordenes jerárquicos o Desaparecer en función de las variaciones y las necesidades de las sociedades, en cada etapa histórica (Domínguez, 2004).

Por otra parte, no todos los individuos que cursan una carrera universitaria lo hacen una vez terminan en su temprana juventud la educación secundaria. Por el contrario, vemos en un importante porcentaje a estudiantes que inician su educación profesional a edad avanzada, cuando ya se han venido desempeñando en oficios o actividades que no requieren dicha preparación. En otras experiencias, los estudios que se abordan complementan una carrera finalizada con anterioridad, en la cual ya se ha ejercido profesionalmente durante cierto tiempo.

Ambas situaciones mencionadas, colocan en circunstancias especiales a quienes las ostentan y pueden ser objeto de rechazo o exclusión, bien por no seguir el curso de aprendizaje en los mismos tiempos que los demás estudiantes, o por su específica situación de cualificación debido a sus conocimientos previos. Esto constituye igualmente discriminación, cuando se traduce en actos para impedir la integración y promover la desigualdad de estos miembros de la comunidad educativa.

El origen regional de los estudiantes también los sitúa, en muchas oportunidades, en situación de vulnerabilidad frente a sus compañeros, pues se cree, equivocadamente, que las personas poseen más o menos capacidades dependiendo del lugar de procedencia, lo cual constituye, en muchas ocasiones, un obstáculo para el buen desarrollo de las relaciones que se generan en el ambiente universitario.

Informe de resultados

Resulta interesante observar cómo, desde la perspectiva de los estudiantes consultados, pareciera destacar una manifestación general de aceptación de los distintos roles que la condición de género ha ido conquistando; sin embargo, según se reconoce, este asentimiento que se manifiesta frente a la diversidad, es equivocado mu-

chas veces, no solo frente a los derechos que entraña el asunto, sino también sobre la necesidad de establecer el respeto frente a las formas de expresión en este sentido. Aun así, continúa prevaleciendo la concepción binaria en los niveles de aceptación de la diversidad, identificada en la heteronormatividad, la homonegatividad y la homofobia, prevaleciendo en espacios como el educativo, la distinción binaria entre normal y anormal, lo cual conduce finalmente a las prácticas de exclusión (García Suárez, 2007).

A pesar de la conclusión anterior, la sociedad actual parece ir superando a grandes pasos aquellos arcaicos esquemas de desigualdad de género; y a pesar de que aun en algunas culturas se impone la dominación masculina, la voz universal propugna por salvaguardar la garantía real de igualdad entre mujeres y hombres. Las declaraciones de derechos refieren el carácter equilibrado en las relaciones entre los seres humanos, al prescribir que “toda persona”, sin distingo alguno, es titular de las atribuciones que integran la dignidad humana y que permiten la participación en todos los aspectos de la vida en común.

Ahora bien, el hecho de que se reconozca que tanto mujeres como hombres tienen necesidades, desarrollos y expectativas distintas en algunos aspectos de la vida, no significa por ello que no puedan desenvolverse de manera igualitaria en los espacios donde ejercen sus derechos, con las mismas oportunidades y obligaciones. Esta situación involucra particularmente al ambiente académico, en que los avances y logros de los estudiantes señalan indistintamente a individuos de uno u otro género. La formación integral que se imparte debe orientarse sin distinción, procurando excluir la discriminación como práctica académica, proscrita desde las leyes que regulan la educación superior en Colombia y por todos los desarrollos normativos generales y específicos.

En relación con el tema de la exclusión en el ámbito universitario, resulta paradójico que aunque la totalidad de los encuestados señala uno de los factores de discriminación que contiene la encuesta, solamente el 8% de los estudiantes se reconoce a sí mismo como víctima de discriminación. ¿De dónde resulta, pues, la observación de los aspectos que consideran como prácticas de exclusión? ¿Es posible que a quienes son reales víctimas de dichos comportamientos discriminatorios les cueste reconocerlos o manifestarlos?

Lo que sí puede afirmarse es que se observa en las nuevas generaciones de estudiantes universitarios, cada vez, una mayor aceptación hacia los miembros de la comunidad LGBTI, e incluso a esta colectividad se han ido incorporando diferentes integrantes en un concepto mucho más amplio que agrupa a un fragmento de la población cada vez bastante numeroso. Se han definido otras condiciones como las de los intersexuales y los asexuados incluso. De manera que, en algunos ámbitos, se considera que la sola mención de la sigla es discriminatoria es sí misma, puesto que está segregando del resto de la sociedad a unos individuos que simplemente poseen la misma condición que la de los demás y es la de ser humano, libre de toda distinción.

El estudiante de derecho recibe en su formación jurídica unos elementos esenciales para el ejercicio ciudadano, principalmente aquellos que resultan de las garantías constitucionales en materia de derechos fundamentales, herramientas que lo facultan para interpretar la realidad de las relaciones complejas que se generan en la sociedad y que lo habilitan, a la vez, para reconocer los valores que fundamentan la búsqueda de la igualdad, la autonomía del ser y la justicia para todos los miembros de la sociedad, independientemente de su condición personal. En este sentido, establecer las diferencias entre los seres humanos, pero en consideración a su individualidad y, en el mismo plano de oportunidad con los demás, constituye la resultante de las conquistas ideológicas del mundo libre y del consenso universal acerca de la interiorización de los principios éticos que promuevan una formación apropiada en valores (Chinchilla Oñate, 2015).

Se espera, pues, que estos componentes constitucionales, le permitan al estudiante de la ciencia jurídica, adquirir igualmente conciencia sobre la garantía y ejercicio de sus propios derechos.

Referencias

- Banco Mundial, B. (2012). *Panorama general de igualdad de género y desarrollo*. 2012. Obtenido de <http://siteresources.worldbank.org/>
- Caribe Afirmativo. (2016). *Manual de seguridad para personas LGBTI*: <http://caribeafirmativo.lgbt/>
- Chinchilla Oñate, C. (2015). Comprensión y alcances de la educación en valores democráticos en los programas de Derecho, desde la perspectiva de la diversidad y el pluralismo. *Justicia Jurídica*, 11(1), 140-150.
- Domínguez, B. M. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista electrónica de educación y psicología* No. 2, 1-19.
- Facio, A. (Julio de 2002). Con los lentes del género se ve otra justicia. *El otro derecho*. No. 28, 85-102.
- García Prince, E. (2008). *Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming*. PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el De-

sarrollo.

García Suárez, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas*. Bogotá, DE: Colombia Diversa.

Herrera, S. E., & Morales, H. (2007). El reto de la inclusión de la perspectiva de género en los currículos. *Revista Justicia Juris*, vol. 8, 40-50.

MEN. (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*.

ONU. (1965). *Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación*. NY.

Sentencia C-082 M.P. Carlos Gaviria Díaz, C-082 (Corte Constitucional 1999).

Sentencia C-481, Mag. ponente, Alejandro Martínez Caballero (Corte Constitucional 1998).

Sentencia SU-062 (Corte Constitucional 1999).

Sentencia T-012, T-012 (Corte Constitucional 2016).

Sentencia T-097, T-097-Eduardo Cifuentes Muñoz (Corte Constitucional 1994).

CAPÍTULO 6

LOS VALORES JURÍDICOS: IGUALDAD, LIBERTAD Y SU INTERPRETACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Carmen Chinchilla Oñate, Yamil Gómez Consuegra

Introducción

Al abordar el tema de los valores desde el punto de vista general, la interpretación del consenso hace relación a las reglas básicas de ejercicio para cualquier actividad humana, en la que se entrelazan diversas voluntades que, en su deber ser, convergen hacia la misma dirección. En este contexto, existe cierta liberalidad en la potestad de decisión de la persona frente al comportamiento aceptable socialmente y el que su arbitrio les dirija. Las reglas que gobiernan este aspecto de la voluntad son, en su mayoría, reprobables y sancionables a través del rechazo social y, en ocasiones, alcanzan la reprobación y consecuente castigo de los preceptos que regulan la paz en las relaciones de convivencia.

En este sentido, desde la perspectiva propia del sujeto, este puede optar por lograr una forma de vida personal en su particular interpretación sobre los valores; sin embargo, es fundamental que el sujeto desarrolle las capacidades de participación democrática y de acción comprometida con la realidad social en la que se desenvuelva (Bernal Guerrero, 2003).

Es lo que se predica en cuanto a la especificidad de los valores democráticos, estos alcanzan en su deber ser una categoría preferente y privilegiada, puesto que no solo recogen las normas superiores de convivencia dentro de la organización estatal, sino, además, contienen las convenciones y concesiones de todos los ciudadanos por proveer las condiciones justas y armónicas para el normal desarrollo de todos los derechos y de las prerrogativas para el desenvolvimiento de las normas naturales que alcanzan las dimensiones humanas, las cuales integran, en conjunto, la esencia del ser humano.

Al respecto de las convenciones y concesiones, se alude en este aspecto a los acuerdos celebrados por todos los ciudadanos para sostener todas las formas de vida en común, a la vez que sustentar y validar la organización política, jurídica, social, económica y cultural. Este es el legado del pacto social, el cual sienta las bases para la existencia de los estados modernos, amparados en la exigencia de constituir un solo cuerpo para vencer la resistencia, procurar su conservación, además de garantizar la forma de asociación que defienda los intereses de la mayoría, sin excluir los cuidados que requieren los intereses individuales. Todo ello se logra solamente a partir de la suma de los esfuerzos de todos los ciudadanos y el concurso de sus voluntades separadas, los cuales deben ceder en la extensión de sus derechos particulares, para asegurar que la condición dentro de la organización sea la misma para todos, donde prevalece la voluntad general (Rousseau, 2003).

Es a partir del contrato social que surge la identificación de los valores que sostienen las estructuras de la democracia y sus principios conexos, ya que el mantenimiento de las condiciones de equilibrio dentro del Estado, en el que se respete el derecho de los ciudadanos a recibir trato igualitario dentro de sus particularidades, afianzando el valor de la libertad, traducida en todas las actividades que pueden ejercer los individuos bajo el amparo de la constitución y de la ley, en su desarrollo como seres humanos dotados de vida y dignidad, absteniéndose de realizar solo aquello que la ley expresamente prohíbe.

Ahora bien, Antón (2003) plantea que igualdad y libertad son principios fundamentales de la justicia. Son valores o componentes normativos que constituyen la idea de justicia. Desde Aristóteles la justicia ya era la virtud más importante desde el punto de vista relacional. El adjetivo de ‘social’ se incorporó en el siglo XIX y se consolidó con la constitución del moderno Estado social y de derecho a los actuales Estados de bienestar. La justicia social define el contenido sustantivo y procedimental de las normas que deben regular la interacción social: la distribución de los recursos y bienes económicos, políticos o culturales, así como la posición, el reconocimiento y la participación de los individuos y grupos en la estructura social (Antón, 2003, p. 175).

La discusión en torno a los valores y su relación con la educación es mucho más compleja. Si bien la práctica social impone condiciones mínimas para el desarrollo de la conducta general, la formación del ser humano involucra unos compromisos superiores, entre

los que se destaca la obligación de cada individuo en el deber de solidaridad, entendido como principio esencial de existencia del Estado, en el cual se exige al individuo el comportamiento de contribuir con su esfuerzo en el mantenimiento de las instituciones.

Una vez superadas las concepciones educativas sustentadas en la dimensión política de la realidad y los sentimientos nacionalistas contrarios a las formas antidemocráticas, especialmente después de la segunda guerra mundial, quedó claro que la educación debe promover los valores de la paz y la libertad, de manera que procure, así mismo, el desarrollo del recurso humano, capital esencial para el crecimiento del estado moderno (Tedesco, 2012).

En el diseño de los sistemas educativos que menciona el autor, concebidos como sustento de la construcción de los sistemas políticos, tradicionalmente se entendía que debía darse una explicación racional tanto a la organización política de los estados nación, como de la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde este concepto, se plantea que el fin primordial de la educación es el logro de la estabilidad social, mediante la utilización de las herramientas que permitan al sujeto adaptarse a la sociedad en la cual actúa (Tedesco, 2012). Sin embargo, si lo que se pretende es que la educación aporte elementos para el fortalecimiento de la organización política, económica y sociocultural, además de los medios que permitan su desarrollo y sostenibilidad, es claro que la misma sociedad debe garantizar a las personas el ejercicio de sus libertades entendidas como valor tangible, exigible y alcanzable, a través de las herramientas constitucionales y legales.

Concretamente, el estudiante de Derecho, en su tarea de comprender los elementos definitorios de la organización política, asume el análisis crítico de los valores y principios que la sostienen.

En este segundo capítulo se analizan parte de las respuestas de la encuesta aplicada entre los años 2015 y 2016, a 738 estudiantes de ocho programas de Derecho en la ciudad de Barranquilla. Las preguntas fueron orientadas a identificar las percepciones de los estudiantes sobre la comprensión de los valores, dentro del proyecto de investigación desarrollado en el Programa de Derecho de la Universidad Autónoma del Caribe, “Comprensión y alcances de la educación en valores democráticos en los programas de Derecho, desde la perspectiva de la diversidad y el pluralismo”. El fundamento teórico de la investigación se publicó en 2015 y la primera parte de la observación de los resultados se encuentra en el capítulo de este libro, denominado “Análisis sobre género y prácticas de exclusión en los programas de derecho de Barranquilla”.

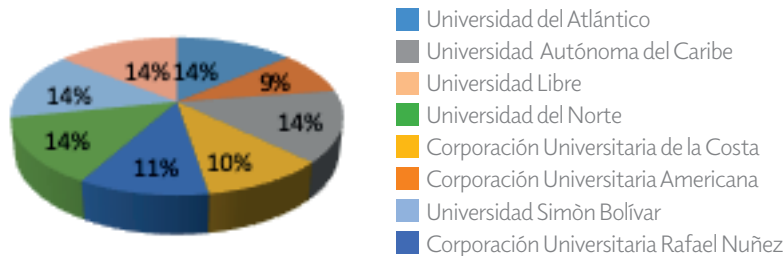
En el documento inicial e introductorio a la investigación adelantada, como se mencionó publicado previamente, se delimitó la temática de los valores democráticos y se especificó que la libertad y la igualdad constituyen base y fundamento para la garantía de ejercicio de todos los derechos de que somos titulares los seres humanos y que, como tales, formamos la voluntad pactada para lograr la existencia y organización del Estado; atributos estos igualmente esenciales, como el derecho a la identidad, el libre desarrollo de la personalidad, la justicia social, la alteridad, la diversidad y el pluralismo, entre otros (Chinchilla Oñate, 2015).

Resultados

Los estudiantes encuestados se encontraban cursando entre el segundo y el décimo semestre en los Programas de Derecho de Barranquilla (Tabla 1).

Tabla 1. Programas de Derecho en Barranquilla	
Universidad	Encuestados
Universidad del Atlántico	101
Corporación Universitaria de la Costa	66
Universidad Autónoma del Caribe	108
Corporación Universitaria Americana	75
Universidad Libre	79
Universidad Simón Bolívar	101
Universidad del Norte	103
Corporación Universitaria Rafael Núñez	105
Total	738

Fuente: autoría propia



Gráfica 1. Programas encuestados.

Fuente: autoría propia

En el porcentaje de muestra, se establece conforme a los datos de estudiantes matriculados en 2015/2, del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES, del Ministerio de Educación.

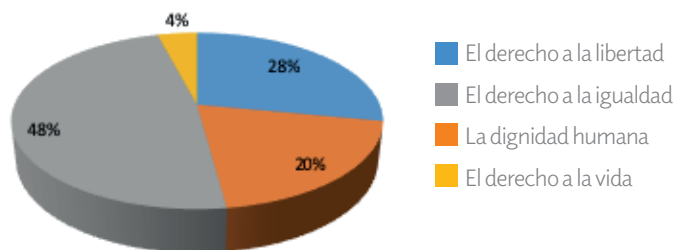
Tabla 2 Porcentaje de la muestra

Universidad	Matriculados	Encuestados	% Muestra
Universidad del Atlántico	2.241	101	4.50%
Corporación Universitaria de la Costa CUC	747	66	8.83%
Universidad Autónoma del Caribe	877	108	12.31%
Corporación Universitaria Americana	1.401	75	5.35%
Universidad Libre	1.452	79	5.44%
Universidad Simón Bolívar	1.766	101	5.71%
Universidad del Norte	782	103	13.17%
Corporación Universitaria Rafael Núñez	342	105	30.70%
Totales	9.608	738	7.68%

Fuente: autoría propia

Las siguientes son parte de las preguntas del cuestionario aplicado a los estudiantes encuestados.

¿Considera usted que la construcción de la democracia en el mundo se encuentra sostenida en (Gráfica 2)?:



Gráfica 2. Pregunta 1

Fuente: autoría propia

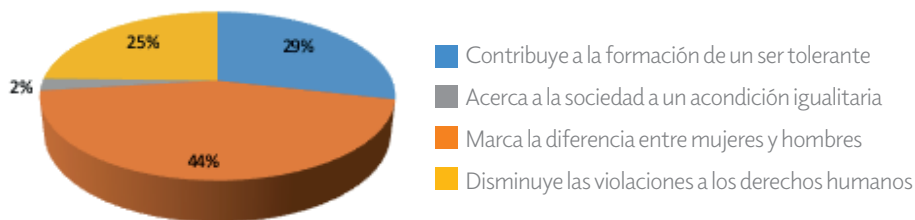
En este interrogante, no se pretende colocar en una balanza a cada uno de los derechos inalienables identificados para tratar de medir el peso o importancia que cada cual pudiera tener frente al otro, puesto que resulta evidente que el derecho a la vida comprende el de la dignidad humana y que los derechos a la igualdad y a la libertad contienen las

condiciones naturales del ser humano, los cuales ha tenido que defender y conquistar para la organización jurídica, al constituir la base constitucional y del derecho objetivo, lo mismo que para la conformación del poder político, validado a partir de la voluntad de los asociados en situación de igualdad frente a sus congéneres, y con el uso pleno de sus libertades y prerrogativas para el ejercicio ciudadano.

Se trata en este acápite de comprender el grado de valoración que representa para los estudiantes de Derecho, la dualidad igualdad y libertad, en el impulso solidario asumido por la generalidad de los ciudadanos, para permitir que las finalidades de la organización puedan cumplirse y que, en su interior, todos los planes y proyectos individuales y colectivos sean posibles, en la medida en que se garantice el ejercicio de la voluntad expresado en las libertades públicas enmarcadas dentro de los límites que el pacto social impone, pero conservando la equidad en las oportunidades distribuidas por igual a todos los ciudadanos.

Resulta interesante observar que, para quienes se están formando en la disciplina jurídica, el derecho a la igualdad soporta la carga mayor, el 48%, de sostener el andamiaje democrático en el que, por supuesto, se instituye el derecho a la libertad, como uno de sus asientos primordiales.

¿Considera usted que la formación en valores democráticos en el ámbito universitario (Gráfica 3)?:



Gráfica 3. Pregunta 2

Fuente: autoría propia

Indagando qué es lo que se prioriza en la educación en los valores que enmarcan el sistema democrático, la pregunta se orientó desde la perspectiva individual, sobre la necesidad de satisfacción de los intereses que garanticen la defensa de los derechos humanos, la formación de un ser tolerante y el rol binario que establece la caracterización tradicional de la sociedad; pero, también se cuestionó la situación sobre las ventajas particu-

lares en la educación, frente a los beneficios que reclama la mayoría de las personas, en su examen y comparación frente al otro, encontrando que el 44% de los encuestados converge en el reconocimiento de las reglas que sitúan a las personas en el mismo plano frente al ejercicio de sus derechos.

Se observa en este punto que, el 29% de los encuestados, se orientó en su respuesta hacia la formación de un ser tolerante. La tolerancia es un estado del ser que se manifiesta en relaciones fluidas sobre la base del respeto por las diferencias y la aceptación del pensamiento autónomo y divergente. No resulta fácil encontrar espacios en que se asienten de manera correlativa las diferentes posiciones conceptuales y protocolos de aceptación, a partir de los valores de la democracia claramente difundidos para mejorar las condiciones de vida en común, especialmente aquellos que promueven la comprensión, el reconocimiento de los derechos y necesidades del otro. Por lo tanto, resulta relevante que la opinión de un número importante de los estudiantes encuestados valore el sentido de la tolerancia.

¿Para usted qué sentido tiene el respeto a la diferencia y el pluralismo (Gráfica 4)?:



Gráfica 4. Pregunta 3

Fuente: autoría propia

En este interrogante, sobre el respeto a la diferencia y al pluralismo, los estudiantes encuestados opinaron, con una apreciación del 51%, que las expresiones invocadas favorecen la igualdad, la equidad y la justicia.

Pero hay que preguntarse acerca de la consecuencia jurídica que provoca la relación diferencia-pluralismo-libertad, pues resulta evidente que dentro de las sociedades que conocemos, cada día más complejas, el ser humano desarrolla una independencia particular en su imaginario, en su expresión, en la comprensión del universo que

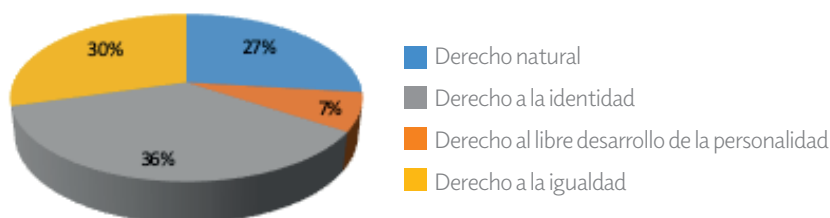
lo rodea, lo cual, observado en su generalidad, determina marcadas diferencias o, a veces menos perceptibles, entre las personas. Reclamamos igualdad en el reconocimiento institucional en todos los niveles, político, jurídico, social, cultural, pero, a la vez, exigimos el respeto por la diferencia, pues a pesar de compartir características similares, conforme al origen y conformación de los grupos humanos, existen unas características individuales que determinan efectivamente una diversidad. Es decir, diferencia dentro de la igualdad. Sin embargo, existe una aparente confrontación entre el derecho a la igualdad y el derecho a la expresión de lo diferente. Todos los seres humanos comparten características comunes, pero también distintas (Esparza-Reyes, 2017).

Al reconocer la Corte Constitucional que el derecho a la igualdad supone que deban proscribirse todas aquellas conductas que discriminen a partir de las condiciones particulares como origen étnico, identidad de género, creencia religiosa, opinión política, etc., está reafirmando que el respeto que se predica sobre este valor intangible de la igualdad, se sustenta en el reconocimiento de que existen unas diferencias entre los seres humanos (T 478, 2015)

El 21% de los estudiantes encuestados consideró que diferencia y pluralismo estimulan el libre desarrollo de la personalidad. La Corte Constitucional se ha referido reiteradamente sobre este aspecto de la personalidad como una extensión de la autonomía, la cual se desprende del derecho a la libertad en su sentido integral. De manera que, es desde este supuesto que las personas ejercen la facultad de desarrollar su atribución, a partir de las formas de expresión que orienten su voluntad, sin desbordar el ámbito de su competencia. Ha dicho la Corte que, “[...] el libre desarrollo de la personalidad como una extensión de la autonomía indudablemente conlleva a la construcción de la identidad personal como la facultad de decidir quién se es como ser individual”. Es decir, la posibilidad de autodefinirse desde la apariencia física, el modelo de vida que se quiere llevar hasta la identidad sexual o de género. Lo anterior incluye un amplio espectro de decisiones que abarcan desde la ropa que se lleva, el peinado, los aretes, adornos, tatuajes o su ausencia, el modelo de vida que se quiere llevar hasta la determinación del género como “las identidades, las funciones y los atributos construidos socialmente de la mujer y el hombre y [e]l significado social y cultural que se atribuye a esas diferencias biológicas y el nombre” (T-413, 2017).

Indudablemente, el respeto a la diferencia mejora los valores individuales de los seres humanos, como consecuencia mediata, lo cual propicia que, desde su fuero interno, se reflejen conductas apropiadas en torno a la ausencia de trato discriminatorio alguno. Lo mismo puede interpretarse desde la expresión de la autonomía, si se observa desde la perspectiva de quien disfruta de la garantía a no ser discriminado o excluido de los grupos reconocidos, por marcar una singularidad que no es compartida por la mayoría.

¿Cuál de los siguientes conceptos se relaciona mejor con su concepción de Dignidad Humana (Gráfica 5)?:



Gráfica 5. Pregunta 4

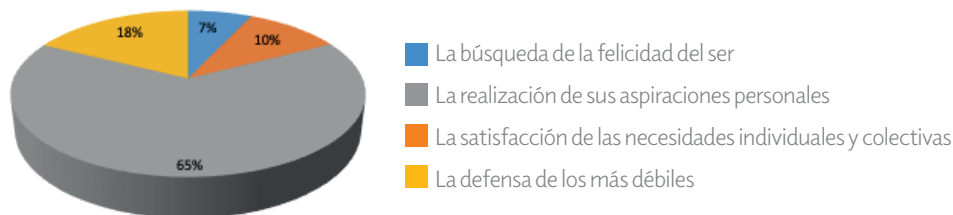
Fuente: autoría propia

En materia de dignidad humana, se desarrolló igualmente su sustento teórico para el presente trabajo, en que se señaló cómo el bien de la dignidad de las personas constituye elemento integrante de la esencia del ser humano, el cual no puede deslindarse de su condición humana (Chinchilla Oñate, 2015).

Se identifica más este aspecto de la dignidad, con el derecho al libre desarrollo de la personalidad, tal como fue seleccionado por el 36% de los encuestados. Se reitera, sin embargo que, como elemento sustancial de la personalidad humana, se encuentra íntimamente ligado a la existencia natural del ser; por lo tanto, no se requiere su sistematización jurídica o reclamo ciudadano, para que se considere y garantice en toda su expresión.

En cuanto al derecho a la igualdad, correlacionado con el atributo natural de la dignidad humana, se entiende que, como los seres humanos tenemos una existencia biológica que no puede ser desconocida ni por la ley ni por la organización política, se predica para todas las personas colocadas en el mismo plano de condiciones; es decir, el derecho a la vida, con su elemento inherente de la dignidad humana, goza de la garantía esencial de ejercicio pleno en todas sus dimensiones, con las mismas facultades y prerrogativas que sus demás congéneres.

Cuando se menciona que los Derechos Humanos se han consagrado en el mundo para proteger el desarrollo pleno de las capacidades del ser humano (Gráfica 6), se refiere a:



Gráfica 6. Pregunta 5

Fuente: autoría propia

Como sustrato propio de las consagraciones universales y particulares de los estados democráticos, sobre los Derechos Humanos, se han integrado elementos principales del sentido de las asociaciones sociales, jurídicas, políticas y culturales, en que ellas se afirman sobre los cimientos de la forma de organización del poder escogido y validado por las personas que suscriben el pacto de la organización, por un lado, y, el reconocimiento, respeto, garantía y protección de los derechos de las personas, por el otro lado.

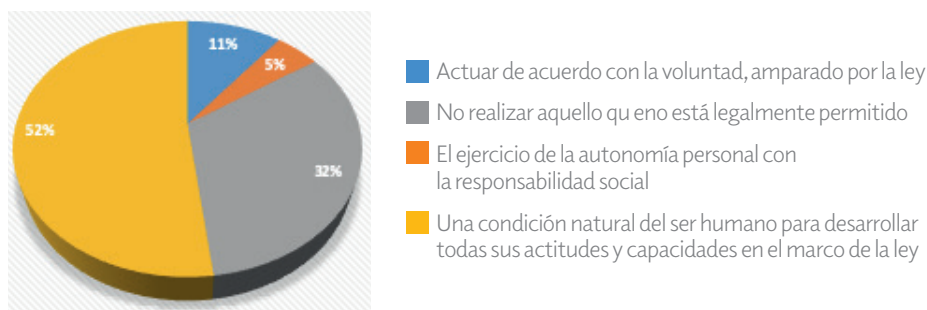
De manera que, resulta satisfactorio igualmente, que el Estado se asiente sobre el pilar de los derechos de las personas, consistentes además con los anhelos, sueños, esperanzas y planes individuales, en armonía con la otra columna que sostiene el andamiaje estatal, orientada a sostener el poder jurídico que gobierne los intereses, así como los de las colectividades que componen el Estado. Es el poder político el que legitima los derechos de las personas y viceversa. Tiene sentido, por tanto, que el 65% de los estudiantes encuestados haya seleccionado la satisfacción de las necesidades tanto individuales como colectivas.

En cuanto a la necesidad de defensa de los más débiles dentro de la sociedad, valorada por el 18% de los encuestados, se debe considerar, sin duda alguna, que dentro del interés superior por el reconocimiento y protección de los derechos de las personas, se considera que todas disponen de las mismas prerrogativas, sin distingo alguno.

Sobre el intangible de la felicidad, adoptado dentro del texto constitucional en algunas sociedades modernas, como los Estados Unidos de Norteamérica, Japón, Corea del Sur,

Brasil, así como en instituciones del pasado reciente de la tradición constitucional colombiana y en documentos como el Acta de la Federación de las Provincias Unidas de Nueva Granada (27 de noviembre de 1811), la Constitución de 1821 (30 de agosto de 1821), la Ley Fundamental de la Nueva Granada (17 de noviembre de 1831), la Constitución Política del Estado de Nueva Granada (1 de marzo de 1832), la Constitución de la República de Nueva Granada (8 de mayo de 1843), la Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia (8 de mayo de 1863), es necesario acotar que, desde la antigua Grecia, se defendía el derecho del hombre a encontrar su felicidad como uno de los fines de la organización política y social. Es de entenderse actualmente esta expresión, como uno de los componentes esenciales de la garantía de los derechos y libertades públicas, en la satisfacción que brinda el Estado en el cumplimiento de sus fines.

El Derecho a la libertad (Gráfica 7) consiste en:



Gráfica 7. Pregunta 6

Fuente: autoría propia

En este punto se trata de precisar los conceptos que, en principio, conducirían hacia la misma afirmación, puesto que, como columna vertebral de la organización del Estado y todas sus estructuras, el derecho a la libertad como postulado original, como bandera de lucha para la construcción de los Estados modernos, contiene un conjunto importante de fundamentos de comprensión, dentro de su amplio universo de conocimiento jurídico. Se parte del concepto primordial de requerir de los poderes del Estado, el reconocimiento institucional de la condición natural de los seres humanos.

El 52% de los estudiantes encuestados percibe el valor de la igualdad desde su categoría natural primordial, amparada en la consagración y reconocimiento legal para su ejercicio

equilibrado para el cumplimiento de las metas y objetivos planteados en la organización política, jurídica, social, cultural y ecológica, en beneficio de todos.

Las solas reglas sobre la autonomía con freno político relacionado con la responsabilidad social, o, el ejercicio de la voluntad particular delimitada por la ley, obligarían a pensar en el desajuste en las piezas clave del engranaje estatal, en plano inclinado hacia el favorecimiento de los derechos de los ciudadanos, por encima del querer y deber generales de la organización, el interés colectivo.

Conclusión

En materia de valores que sostienen el andamiaje de la democracia en el mundo, se encuentra perfectamente definido el asunto de los roles que competen a cada quien dentro del funcionamiento del Estado, sin olvidar que este se construye sobre las bases del reconocimiento y seguridad de los derechos de las personas y la perfecta coordinación de la estructura del poder público. Ninguna de las dos columnas medulares puede significar siguiera un mínimo interés o importancia sobre el otro, pues pondría en riesgo el Estado social de derecho, ya que sus instituciones podrían resquebrajarse por efecto del desequilibrio en sus bases. Si los derechos de los ciudadanos se desbordan sobre los intereses generales del Estado, el descontrol y la anarquía harían presa fácil de la organización; si, por el contrario, es el poder público el que obstaculiza cualquier iniciativa ciudadana, dentro del ámbito de ejercicio de sus derechos y libertades, el peligro mayor se traduciría en una concentración inadecuada de las atribuciones conferidas en el pacto social.

No son suficientemente comprendidos entre los ciudadanos los valores jurídicos de igualdad y libertad; aún se consideran como atribuciones de exclusivo dominio del poder público, sometidos al vaivén de los caprichos y emociones de los gobernantes, a pesar de, como se ha reiterado, encontrarse dentro del conjunto de bienes ciudadanos más apreciables, conquistados por la democracia, a través de siglos de luchas históricas memorables para nuestra madurez constitucional.

Es común, igualmente, encontrar criterios acerca del significado independiente que se emite sobre algunas de las prerrogativas fundamentales de la condición humana, al punto de entenderse que su reconocimiento y protección dependen exclusivamente de la voluntad política, como el recurso humano inalienable de la dignidad, pues se sustenta erradamente que, al igual que los valores de igualdad y libertad, debe garantizarse cons-

titucionalmente para ser reclamado y protegido. La mención en el texto constitucional, de que la República encuentra su base y fundamento en la Dignidad Humana, responde al compromiso del Estado en el reconocimiento de la condición vital de los seres humanos, como fuerza primaria de impulso a la organización democrática.

La búsqueda de elementos jurídicos vinculados a los valores democráticos, desplegada a través de las encuestas aplicadas a estudiantes de derecho de la ciudad de Barranquilla, a la par con los temas definidos sobre la diversidad y el pluralismo, género y exclusión, tenía como objetivo ambientar el escenario de comprensión de un grupo especializado en temas constitucionales a partir de la formación académica jurídica, sobre la valoración de los trascendentales pilares de la democracia colombiana.

Referencias bibliográficas

- Antón, M. A. (2003). Igualdad y libertad: Fundamentos de la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social. Volumen 2, número 1*, 175. Recuperado el 23 de 4 de 2017, de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/331>
- Bernal Guerrero, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 129-160. Obtenido de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3033>
- Chinchilla Oñate, C. (2015). Comprensión y alcances de la educación en valores democráticos en los programas de Derecho, de la perspectiva de la diversidad y el pluralismo. *Justicia Juris*, 11(1), 140-150.
- Esparza-Reyes, E. (2017). Apuntes sobre la compleja relación entre el derecho a la igualdad y la diferencia. *Revista Jurídicas*, 71-86.
- Rousseau, J. J. (2003). *El contrato social*. Biblioteca Virtual Universal.
- T-478, T-4.734-501 (Corte Constitucional 02 de Agosto de 2015).
- T-413, T-6.045.879 (Corte Constitucional 28 de unio de 2017).
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.

