



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 10 NÚMERO 2 ENERO-JUNIO 2014 EDICIÓN ESPECIAL

47-77

UN *ITER* DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA ESCUELA

Isabel-Puerta Lopera

Resumen

Hace 22 años la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia (Colombia), como universidad pública, emprendió un recorrido en Educación para la Paz movida inicialmente por la curiosidad de varios profesores que, aprovechando la concurrencia de algunos acontecimientos locales y nacionales, intuyó el compromiso que en la materia atañe a quienes llenan sus aulas, aunque, de entrada, no lograra avizorar suficientemente sus alcances.

Estas líneas esbozan brevemente la experiencia; su hilo conductor son los desarrollos conceptuales aunados al saber de las comunidades educativas que ha permitido configurar una especie de *currículo informal*, que sirve de base al trabajo, constantemente retroalimentado por el intercambio. La aspiración del relato es dar al lector motivación para continuar o iniciar búsquedas cuyo propósito sea el de contribuir al logro de un mundo donde se puedan celebrar las diferencias y se alcance el respeto recíproco entre congéneres.

Palabras clave: Educación para la paz, Violencia, Conflictos, Mapa para la paz desde la escuela, Sistema de justicia en la escuela.

Abstract

The Faculty of Law and Political Sciences of the "Universidad de Antioquia (Colombia), as public university, started 22 years ago a way in Education for the Peace, inspired initially by the curiosity of several teachers and taking advantage of the concurrence of some local and national events, felt the commitment for

RECIBIDO: 3 DE MARZO DE 2014 / APROBADO: 5 DE MAYO DE 2014

these who fill their classrooms even though, it was not achieving to measure their significance.

These lines outline briefly the experience; its conductive thread are the conceptual developments united on having known of the educative communities that has allowed to form a kind of informal curriculum, which serves as base to the work, with a constant feedback to the exchange. The aspiration of the statement is to give motivation to the reader to continue or to initiate searches which intention is of contributing to the achievement of a world where the differences could be celebrated and get reciprocal respect between human being.

Key words: Education for the peace, Violence, Conflicts, Map for the peace from the school, justice System in the school.

UNA APROXIMACIÓN AL CONTEXTO

Varios factores confluieron para que Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia se ocupara del tema Educación para la Paz. Algunos de los hechos y circunstancias que movilizaron este interés son:

La década de los ochenta sembró el terror en el pueblo colombiano. El fenómeno del narcotráfico, el fortalecimiento de los grupos alzados en armas, el asesinato o exilio de líderes defensores de Derechos Humanos —algunos eximios profesores de la Universidad de Antioquia—, la corrupción y violencias como la doméstica, se entrecruzaron de forma compleja para llenar de desesperanza al país. Así lo ilustran Vargas Velásquez y colaboradores:

Poco se ha enfatizado el hecho, aun cuando se le reconoce, de que hay un sinnúmero de manifestaciones de violencia asociadas a lo que podemos denominar la vida cotidiana y que están íntimamente relacionadas con las formas más visibles y promocionadas de la violencia, que las retroalimentan por momentos, que las complementan y que en ocasiones las explican. Realmente la sociedad colombiana vive con una multiformidad de violencias, relacionadas o por lo menos asociadas entre sí y sin duda su superación pasa por el abordaje complejo de las mismas (Vargas Velásquez, et al. 2003, p. 60).

La Carta Política de 1991, convirtió en norma del más alto rango el pacto político pluralista gestado en medio de la incertidumbre, el miedo y la desazón: como iniciativa de los estudiantes, permitió concitar voluntades en búsqueda de la paz frente a los desafíos de un país postrado por el dolor e inundado de

víctimas que no encontraban camino de retorno a sus vidas y sus sueños. Se convirtió, así, en la gran esperanza de los colombianos.

Su articulado deja leer la intención de dar salida a algunos problemas de índole estructural que coadyuvaban al panorama descrito: el poder judicial como uno de los pilares del Estado de Derecho, se hallaba a punto de colapsar pues la demanda ciudadana desbordaba la rígida estructura de la justicia ordinaria y la hacía lenta, selectiva e ineficiente. Los registros escritos señalan que,

La crisis de la administración de justicia durante la década de los ochenta era evidente y reconocida por todos los sectores; sus manifestaciones más claras, pero no las únicas, eran la congestión, la morosidad y la situación generalizada de impunidad. Esa ineficacia del aparato judicial, y en especial del sistema penal, se hacía más patente cuando la justicia tenía que enfrentar problemas complejos, como la criminalidad organizada, las violaciones de Derechos Humanos, los delitos de cuello blanco o la corrupción política (Uprimny, et al, 2006, p. 278).

El artículo 116 consigna, por primera vez desde el rango constitucional¹, *la conciliación* como Método Alternativo de Resolución de conflictos —MARC— con la intención de contribuir a descongestionar los despachos judiciales. La expedición de esta norma, se convirtió en una oportunidad para la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas que no compartió tal enfoque y una vez conocidos suficientemente sus contenidos, develó y exploró su potencial para reconstruir tejido social y configurar ciudadanía activa.

Desarrollos legales posteriores acordes con la intención del artículo 116 de la Constitución, obligaron la creación de *Centros de Conciliación* en todas las universidades del país que contaran con Facultades de Derecho. Así, de paso, el compromiso del Estado colombiano con el derecho ciudadano de acceso a una justicia pronta, cumplida y eficaz, se trasladaba en parte a estos entes de educación superior. Lo cierto es que hoy, la congestión subsiste y la conciliación con la cantidad y la calidad de normas expedidas hasta el momento², cada vez se parece más a un proceso judicial en su lenguaje, procedimiento y efectos, desnaturalizando paulatinamente una figura de suyo informal y flexible.

En el año 1996, siendo gobernador de Antioquia Álvaro Uribe Vélez,

¹ Existían ya antecedentes legales sobre la conciliación en la Ley 120 de 1921 para conflictos colectivos de trabajo, así como en los decretos 1400 de 1970, 2282 de 1989, 2279 de 1989 y en la ley 23 de 1991.

² Entre otras, las leyes 23 de 1991, 446 y 640.

se instaló y promovió el programa *Pedagogía de la Tolerancia*³ para todo el departamento; el punto de partida fue la *capacitación en negociación de conflictos* a 100 personas de la región, entre ellas, algunos profesores de la Universidad de Antioquia. Tanto los temas como la metodología eran novedosos y el enfoque era el de la Escuela de Harvard⁴ cuyo interés se centra en el logro de los acuerdos que son los que determinan el éxito de la negociación.

EMPRENDER EL CAMINO...

Todos estos aspectos contextuales hicieron emerger la necesidad de aportar en la construcción de la paz del país y mediante un convenio celebrado entre la Universidad de Antioquia (Vicerrectoría de Extensión) y la Gobernación se organizó, por tres años, una agenda de *capacitación en negociación de conflictos* que incluía personas de los 125 municipios que conforman el departamento; la meta numérica, que parecía inmensa, fue rebasada con creces abarcando incluso otras localidades del país, aunque podría decirse que el proceso fue más bien de *sensibilización* y se dirigió a toda clase de públicos. Lo cierto es que para bien o para mal, toda Colombia terminó hablando de Pedagogía de la Tolerancia.

La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas se comprometió cada vez más con la comunidad educativa de la Básica Primaria, Secundaria y Media, porque entendió que la sustentabilidad del proceso estaba en la escuela y porque su compromiso misional incluye acompañar, en el mejoramiento de la calidad, los niveles precedentes del sistema educativo. Inició, además, el estudio de la conciliación, el diseño e implementación de su centro de conciliación y el acercamiento a los saberes comunitarios.

LO INSTRUMENTAL DEL PROGRAMA VS. LA APUESTA POR LA PROFUNDIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS

La capacitación sobre la *negociación por intereses* impartida por la Escuela

³ El programa sufrió toda clase de críticas pues se hacía incomprensible cómo el gobernante que lo impulsó, podía al mismo tiempo, usar la táctica de tierra arrasada y propugnar por la negociación de conflictos, en la que los Derechos Humanos han tenido siempre categoría de innegociables.

⁴ Denominada *Negociación por intereses* es pionera en el mundo en negociación de conflictos. En el texto *¡Sí, de acuerdo! Cómo negociar sin ceder* (Fisher, Roger, et al, 1991, Norma: Bogotá) se recogen las ideas centrales que plantea.

de Harvard⁵ era un saber meramente instrumental, referido a la negociación sin reflexiones que incluyeran el sentido, los elementos, las tipologías y las implicaciones del conflicto. Caer en cuenta de esta carencia despertó un interés creciente por explorar aspectos básicos para fortalecer los conocimientos iniciales; se acudió a autores como Johan Galtung y John Paul Lederach que parten de la estructura del conflicto, el mapa de la violencia y el tránsito virtuoso.

En cuanto a los elementos del conflicto, se destacan:

— **Las personas**, que interactúan en relación conflictiva y ejercen poder en mayor o menor grado; cuentan con percepciones, intereses, emociones, sentimientos; configuran un mapa de relaciones desde el cual es necesario entender las alianzas que se forjan en la escalada, la incidencia directa o indirecta en la dinámica del conflicto, el nivel de involucramiento y las repercusiones, para ellos, de las salidas que se adopten.

— **El problema**, constituido por la sustancia, el meollo del asunto, la razón de ser de las posiciones de las partes, que las liga en busca de unos intereses por los que compiten, opuestos a veces, o los mismos en otras, pero frente a un bien escaso. Al problema debe analizarse de manera compleja, pues cuenta con muchas facetas que hay que evidenciar, si se aspira a desatarlo desde un ángulo transformativo.

— **El proceso**, que da cuenta del movimiento que acompaña a los conflictos que permite predicar su dinámica, su movimiento continuo hacia la desescalada o escalada y que puede llegar a convertirse en violencias, sin que este elemento le esté incorporado de manera natural.

A estos elementos se agregan luego, los contextos y el escenario⁶. Acerca del contexto, Imberti (2006, pp. 60-61, 72) afirma que “cada contexto posee rasgos específicos y, en cada uno hechos iguales pueden tener distinta significación (...) el contexto le da al hecho su verdadera dimensión. No hay hechos sin contexto”.

En cuanto al escenario Builes y Puerta (2011, p. 209), señalan:

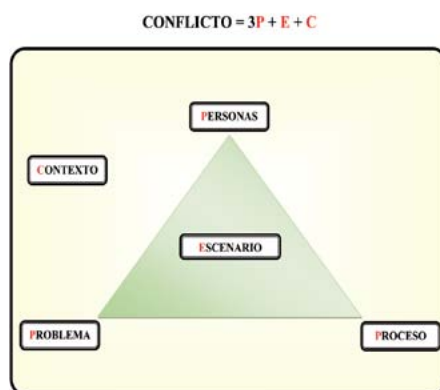
⁵ El equipo operador del convenio diseñó otros materiales y metodologías que respaldaron las capacitaciones.

⁶ Aportes realizados por profesores de la Universidad Autónoma Latinoamericana, sede Medellín.

... mira con una lente más cercana los acontecimientos, aproxima el análisis a la cotidianidad de los intercambios, al lugar específico donde se desenvuelven, a las circunstancias inmediatas que los producen, todo lo cual permite encuadras y apoya, al relacionar todos los elementos que estructuran el conflicto, un análisis más integral.

Gráficamente esta estructura del conflicto se representa así:

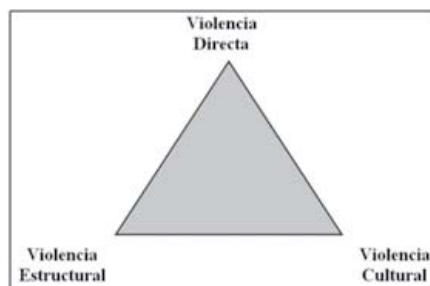
Gráfica 1. Estructura del conflicto



Fuente: Builes y Puerta (2011, p. 210).

Al identificar los conflictos emergió la pregunta por *las violencias* que se le asocian produciendo afectación en el análisis y en las propuestas de intervención de unos u otras. El deslinde se hace urgente y parte de la propuesta de Galtung:

Gráfica 2. Tipologías de violencias



Fuente: Galtung (2003).

Por violencia se entiende, según Johan Galtung (citado por Fisas, 1998, p. 19), “el uso o amenaza del uso de la fuerza o potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal (físico, psíquico o moral)”.

Esta fuerza o potencia impide ser lo que se quiere ser; hacer lo que se quiere hacer; desplegar toda la capacidad como ser humano y obliga a hacer lo que no se quiere y a dejar de hacer lo que se quiere.

Algunas de las violencias más frecuentes en la escuela que interactúan, se imbrican y complejizan son: las externas, que le llegan del *entorno*, de los contextos, e irrumpen con fuerza en el escenario escolar, cada vez más graves y reiteradas; las derivadas de la *relación de autoridad*, que niega la voz a algunos actores escolares e inhibe o retarda el despliegue de sus potencialidades, debido al talante vertical y unidireccional con que nació la escuela formal colombiana, que se conserva como rezago, aunque muchas cosas hayan cambiado actualmente.

Las que provienen de la *percepción del otro como un extraño*, aunque al decir de Olga Sabido (2009, pp. 28, 33) no hay extraños sino relaciones de extrañamiento que dejan por fuera a quien no participa de los códigos compartidos por un determinado grupo. Tales relaciones producen invisibilización y aislamiento de “todo lo que no pertenece al mundo familiar”, reacciones que le hacen saber al sujeto que no es acogido en ese espacio: el temor a lo desconocido, el prejuicio y la discriminación se incorporan a la extrañeza como expresión negativa de relacionamiento con el otro.

Las generacionales, que además de referirse a las diferencias de intereses tienen que ver con el consumismo, el individualismo y la precariedad de las relaciones que en la modernidad establecen los jóvenes,

desesperados al sentirse fácilmente descartables y abandonados a su propios recursos, siempre ávidos de la seguridad de la unión y de un mano servicial con que puedan contar en los malos momentos, es decir, desesperados por “relacionarse” Sin embargo, desconfían todo el tiempo de estar “relacionados para siempre” (Baumann, 2007, p. 8).

El *ataque a la integridad física y moral del otro* como el maltrato, la violación, la tortura, el engaño, la privación de derechos, la invisibilización, la humillación, la estigmatización, la lesión a la autoestima, denominadas *heridas morales* por Ángela Calvo (1997). Las derivadas de *procesos académicos*,

cuando el desequilibrio de poder produce decisiones que a veces aparecen como arbitrarias y desatan reacciones en los destinatarios de las mismas, la evaluación es el ejemplo más frecuente. El *bullying*: conducta repetitiva de abuso o maltrato de uno(s) sobre otro(s); de carácter injustificado porque no existe provocación de la víctima quien se muestra en desigualdad de condiciones frente a su ofensor; produce daño emocional, físico o material, ocasiona daño también al agresor y rara vez se denuncia (Cfr. Sánchez Aneas, 2009, p. 25). El *bullying* ha cobrado un protagonismo tal, que casi toda violencia en la escuela se la encasilla indiscriminadamente en esta tipología.

Actualmente existe en Colombia mucha demanda de capacitación en el tema del *bullying*, a raíz de la expedición de la Ley 1620 de 2013, y como hace parte de los propósitos del trabajo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas en democracia escolar, se ha dado respuesta positiva en la medida de lo posible a esta demanda, tratando de hacer entender a la comunidad educativa que cualquier clase de violencia que cruce la escuela debe ser erradicada porque son igualmente dañinas todas. Se les ha llamado a la reflexión acerca de las prácticas cotidianas que desestabilizan y generan violencia institucional, e insistido en la necesidad de establecer estrategias para su *prevención* y para la difusión, promoción y garantía de los Derechos Humanos.

Al tiempo que se emprendieron búsquedas teóricas se ensayaron formas de llegar a los diferentes públicos de manera sencilla, clara, con contenidos comprensibles desde el uso de un lenguaje incluyente y también desde su vinculación con las vivencias diarias de la escuela. Esto, mediante el intercambio con los actores, que puso en escena las preocupaciones de la comunidad educativa, sus experiencias, conocimientos y expectativas con el saber de las aulas universitarias, para lograr “conversar” y producir una integración de conocimientos que enriqueció las interacciones.

Como Extensión, la Universidad de Antioquia ofreció el Diploma *Tratamiento de conflictos*, dirigido a líderes sociales; y en la segunda versión, editó un libro⁷ con el mismo nombre, en coautoría con docentes de distintas unidades académicas que participaron como facilitadores.

Las metodologías activas y las didácticas facilitaron todas estas tareas. Se produjeron una serie de materiales —validados en su implementación misma—, referidos a la recreación de situaciones problemáticas de la escuela, a las experiencias recogidas en el paso por los diferentes establecimientos

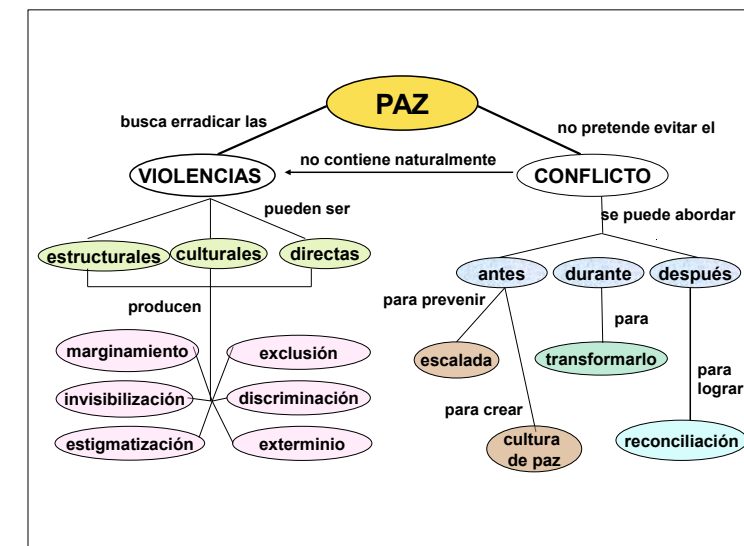
⁷ Builes Builes, Luis Fernando et al. (2005): *Tratamiento de conflictos*. Autor corporativo, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

educativos; siempre bajo el supuesto de proteger la confidencialidad de los involucrados.

LOS MAPAS QUE ORIENTAN LA RUTA

Los avances conceptuales del equipo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas generaron necesidades de orden *logístico*, pues era menester contar con una *hoja de ruta* que en términos generales permitiera optimizar recursos, avanzar en las búsquedas e ir arribando a puertos intermedios, motivadores de nuevas rutas y pausa infaltable para la reflexión. Así nació la investigación *Un mapa posible para la paz desde la escuela* que, como recurso conceptual, mostró el mapa más general donde se asume *la paz* como categoría mayor, que no excluye los conflictos, pero sí busca la erradicación de las violencias de cualquier índole (paz positiva).

Gráfica 3. Mapa más general

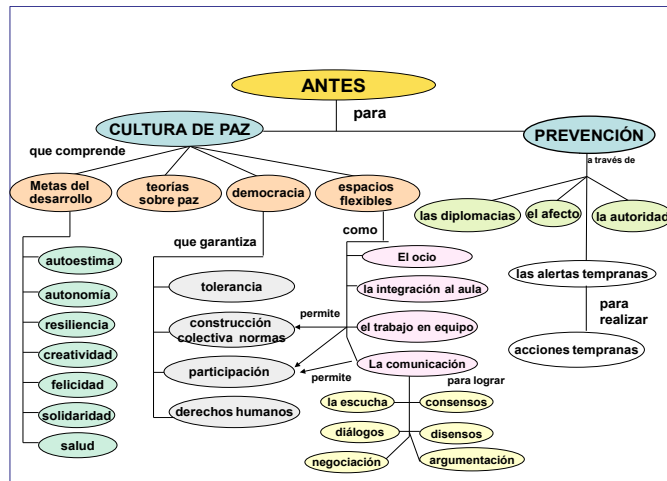


Fuente: Puerta Lopera, Isabel, 2006. Investigación, *Un mapa posible para la paz desde la escuela*.

De este mapa se desprenden otros más específicos que le están

subordinados y dan cuenta de tres momentos artificialmente elegidos para facilitar la conceptualización, pero imposibles de encontrar en la realidad que nada tiene de lineal y mucho de compleja. El primero, *el antes*, alude a las opciones de la escuela para construir cultura de paz, contando con la prevención de las violencias.

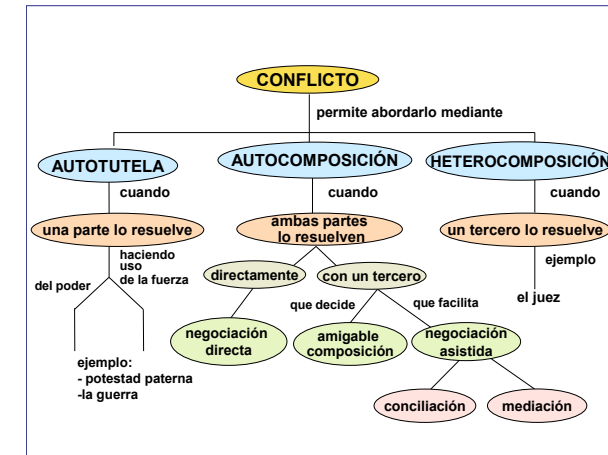
Gráfica 4. El antes del conflicto



Fuente: Puerta Lopera, Isabel, 2006. Investigación, *Un mapa posible para la paz desde la escuela*.

El *durante*, mismo que remite a la *intervención* frente a la ocurrencia de los conflictos; es decir, las respuestas que caben dentro de la ley colombiana, cuando los hechos conflictivos ocurren.

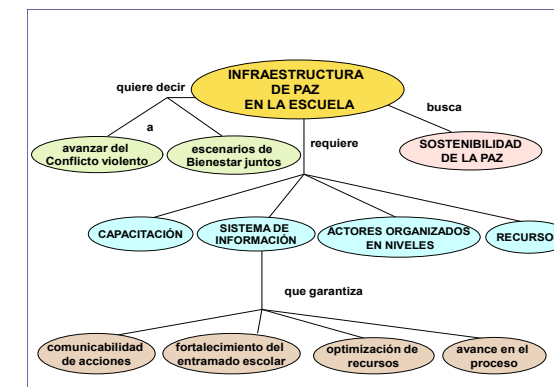
Gráfica 5. El durante del conflicto

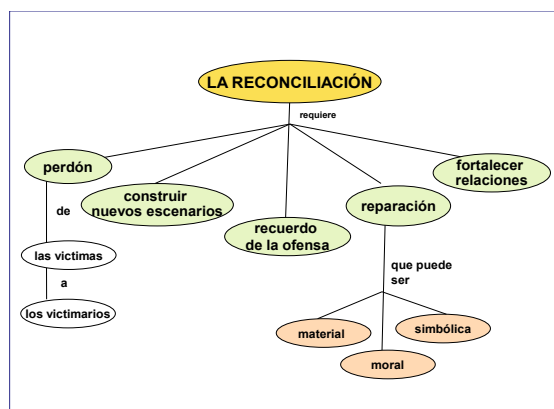


Fuente: Puerta Lopera, Isabel, 2006. Investigación, *Un mapa posible para la paz desde la escuela*.

El después, el cual plantea la hipótesis de la superación del conflicto violento y la necesidad de que quienes han tenido relaciones continuas puedan rehacer sus vidas y crear futuros juntos, en un horizonte de reconciliación que augura la construcción de una sociedad donde se ha aprendido de la experiencia dolorosa y sinérgicamente se trabaja por mantener la paz.

Gráfica 6. El después del conflicto





Fuente: Puerta Lopera, Isabel, 2006. Investigación, *Un mapa posible para la paz desde la escuela*.

Hasta el momento los mapas han sido la brújula del trabajo y se han modificado en la medida en que avanzan las reflexiones.

Esta investigación dejó en claro que los conflictos deben abordarse desde una mirada crítica y, de acuerdo con Jares (1997), que deben visibilizarse y asumirse para su transformación; no se previenen los conflictos, pero sí su escalada en violencias; la prevención se relaciona con estrategias que permiten el reconocimiento del otro; existen fórmulas de justicia construidas por las partes, insuficientemente exploradas para la escuela con mayor potencial formativo; las salidas negociadas fortalecen el entramado social y dotan a los estudiantes de herramientas para la vida.

ABRIENDO ESPACIOS FLEXIBLES EN LA ESCUELA

Las múltiples intervenciones en la escuela fueron configurando una especie de *currículo* abierto a las novedades pero con una estructura propia que apuntaba hacia las transformaciones de la escuela en materia de democracia escolar. De manera consciente, en un momento determinado se asumió la tarea de organizar contenidos, didácticas, metodologías y enfoques y configurar un *plan de estudios* denominado “Abriendo Espacios Flexibles en la Escuela”; básicamente orientado en perspectiva de derechos, al aportar elementos que permiten la reflexión sobre temas como la redistribución del poder, la instalación de la palabra como herramienta de comunicación, el desarrollo

de capacidades argumentativas, los conflictos entendidos como positivos y la ampliación de opciones para resolverlos, el acercamiento y la participación de los padres o acudientes al proceso formativo, el reconocimiento del otro y, en últimas, la formación política de los actores educativos⁸.

Dos ediciones de un texto que adoptó este mismo nombre, respaldan el trabajo en la escuela que se ha difundido ampliamente con el apoyo de la Vicerrectoría de Extensión a varios proyectos con estos contenidos presentados por la Facultad⁹ y dirigidos a diferentes instituciones educativas de la ciudad y el departamento.

JUSTICIA EN LA ESCUELA: UN ABANICO DE OPCIONES

En una investigación realizada en el año 2003, acerca de las representaciones sociales sobre la justicia en los niños, se concluyó que “el núcleo central de la representación social sobre la justicia que develó este estudio es el castigo (...)”; y más adelante agrega que el anclaje de este concepto en el niño se produce por la apropiación de la nueva información que recibe de los entornos familiar y escolar donde se le muestran nuevas y recurrentes formas de castigo traducidas en sanciones por distintas causas, desde las más cotidianas hasta las más estructurales, matices que sin embargo no evitan el extremo de hacerles afirmar que se puede “castigar matando los malos” (Cfr. Salinas et al. 2003, p. 154).

De manera recurrente, el conflicto y las violencias emergen como los elementos más sensibles de la convivencia escolar, se relacionan a veces, directamente, con la transgresión de las normas, y obligan a dar una respuesta de la escuela en la que se pone en juego su concepción de justicia —expresada casi que exclusivamente en el castigo como fórmula retributiva— y su lugar en el proceso de formación integral.

Hay un clamor generalizado porque se entreguen *fórmulas mágicas* que

⁸ Cfr. Texto de la contraportada del libro *Abriendo espacios flexibles en la escuela* (2011).

⁹ Algunos son: “Abriendo espacios flexibles en la escuela”; “La democracia escolar y el desarrollo humano. Un aporte a la cultura de paz”; “Desarrollo humano integral: un aporte a la democracia, la paz y la convivencia”; “La democracia en juego”; “La mediación de conflictos familiares: una oportunidad para mantener la unidad y la armonía de la familia”; “Oportunidades de aprendizaje para la convivencia pacífica en los CER del municipio de Nariño: asesoría y capacitación jurídica y pedagógica para la reestructuración de los manuales de convivencia escolar” y “Potenciación del liderazgo estudiantil para la resolución de conflictos escolares, a través de la figura de los consejeros estudiantiles en la I.E. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza del Municipio de Sonsón”.

den sosiego a la convivencia escolar, lo que evidencia la falta de una apropiación del horizonte institucional en la materia, que trace rutas para que, de manera sistemática y sostenida, se cuente con estrategias de prevención de violencias y de promoción de Derechos Humanos y evitar así que las situaciones se desborden.

Al respecto, el equipo ha configurado la propuesta *Creación e implementación de un Sistema de Justicia Escolar*, representado en forma de pirámide que recoge diferentes fórmulas de justicia y, de paso, desmitifica el castigo como referente único del concepto. Tales formas son reconocidas por la normativa jurídica colombiana, casi todas obligatorias para el ámbito escolar según las prescripciones de las leyes 115, 1029 y 1620.

Gráfica 7. Sistema de justicia en la escuela



La propuesta constituye uno de los productos más acabados con que cuenta el equipo; es fruto de un acumulado de experiencias que muestran la escuela como un lugar sin lugar para la justicia, o con un contenido muy limitado que la refiere sólo a la justicia retributiva. Las respuestas de los establecimientos educativos frente a los conflictos y las violencias se traducen en sanciones aplicadas en muchas ocasiones de forma arbitraria, lo que genera una espiral

de violencias que parten del castigo como violencia institucionalizada. Se pretende aquí, evidenciar otros modelos de justicia (cfr. Puerta, 2010-2012) con cabida en la escuela:

—*Justicia co-construida*, relacionada directamente con algunos de los MARC fundamentados en la negociación como metodología y en la palabra y el diálogo como herramientas. Esta forma de justicia asume la buena fe de las partes, la voluntariedad para negociar y su equilibrio en la mesa; y puede, idealmente, conducir a un acuerdo producido con aportes de todos los involucrados bajo el esquema gana-gana. Conlleva una redistribución del poder, pues no son ya los docentes y los directivos quienes tienen la competencia para activar el dispositivo de justicia, sino que faculta a los actores en conflicto para que se apropien también de su resolución.

Esta modalidad impacta positivamente la formación integral de los estudiantes pues reconoce la igualdad de las partes, respeta su dignidad; genera interlocuciones válidas; propicia la escucha, la argumentación, el disenso, el consenso y los acuerdos que empoderan a los actores; los ubica como sujetos de derechos; les aporta herramientas para la construcción de ciudadanía activa y va creando una cultura dialogante en la escuela, fundamentada en la confianza, el respeto, la solidaridad y el aprecio por la diversidad. Lo dicho permite afirmar que esta justicia —denominada también consensual— trasciende el ámbito privado y tiende redes hacia el escenario de lo público, pues al tiempo que produce salidas particulares al conflicto, horizontales en su génesis, apoya la construcción del sujeto social y político.

Las formas de justicia co-construida que pueden implementarse en la escuela son la negociación directa, bajo las modalidades de *Hablar hasta entenderse* (Porro, 2004) y la *concertación*, y la *negociación asistida o mediación escolar* (Lederach, 1996). Ambas formas suministran procedimientos y elementos de intervención que pueden optimizar los resultados de la negociación en las instituciones educativas.

La sustentabilidad depende, en mucho, de que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) incluya una *política de convivencia*, que incentive actitudes dialogantes y permita el despliegue de formas negociadas; de la *modificación del manual de convivencia*, para dar cabida a los elementos más específicos de la política de convivencia y a diversas formas de justicia en la escuela, privilegiando aquellas que aportan a la formación de la autonomía en los niños y jóvenes; la *sensibilización, formación y actualización* de los actores y la

determinación de un *espacio físico* adecuado para estos fines.

—**La justicia restaurativa**, que, según Zehr (2006, p. 18), nace en el ámbito del sistema penal, a partir de reconocer que el sistema tradicional adolece de limitaciones en cuanto a los actores que pueden intervenir en el proceso. En principio atiende delitos considerados leves, pero actualmente se utiliza también para otros de carácter grave.

Trata de facilitar un pensamiento alternativo que enriquezca el abanico de opciones ante la presencia de conflictos que contienen violencias y causan alarma social. Uno de sus rasgos más característicos es la ampliación del círculo de intervinientes en el proceso: el Estado, el ofensor, la víctima y otros miembros de la comunidad; con sus necesidades, los roles que desempeñan y sus intereses directos o indirectos.

El centro del proceso de la justicia restaurativa está más en las necesidades de los actores que en los castigos. La concepción que subyace a los principios de esta justicia es la búsqueda de interacciones y vivencias orientadas a lograr armonía en las dimensiones espiritual, social y ambiental para producir un equilibrio que genera responsabilidades entre los integrantes de las redes sociales. La red se resiente y desestabiliza en la medida en que el delito se produce por lo cual debe repararse el daño atendiendo fundamentalmente las necesidades de la víctima.

Implica desmarcarse del interés de castigar al transgresor, para nuclear el proceso alrededor de la víctima y de sus necesidades surgidas a partir del daño que se le ha infligido. Esta justicia se ocupa de las víctimas, pero atiende, además, el daño sufrido por los ofensores y la comunidad, y tal vez, en un momento determinado exigirá la búsqueda de las causas del delito.

La justicia restaurativa da un giro hacia una justicia sanadora y tal vez transformadora, disminuye la posibilidad de ofensas, por lo que se hace indispensable lograr la satisfacción de las víctimas y un grado de involucramiento del agresor a partir de entender el impacto de sus acciones sobre el otro y sobre la comunidad, que lo deben conducir a asumir las responsabilidades derivadas del daño para reintegrarse a la vida de la comunidad, evitando de esta manera el uso de la coerción y el aislamiento.

Los enfoques y las prácticas de la justicia restaurativa empiezan a ocupar un lugar en nuevos ámbitos como el escolar en la búsqueda, entre otros aspectos, de la transformación de los conflictos. Se dan así, elementos formativos que introyectan la necesidad de la observancia de ciertos comportamientos que

inciden en el bienestar de la comunidad educativa.

La escuela colombiana debe realizar ingentes esfuerzos para lograr la instalación de la justicia restaurativa en los establecimientos educativos, lo primero que se requiere es un cambio de mentalidad de los diferentes estamentos frente al castigo como fórmula única de actuación en caso de conflictos y violencias; luego debe dar lugar a espacios de índole restaurador, no sin antes promover sensibilización y capacitación en la materia para hacer consciencia de sus efectos positivos sobre la convivencia y en la formación para la vida. El equipo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas se ocupa actualmente de difundirla y posicionarla, contando con el respaldo de la Ley 1620 que la contempla como una exigencia para la básica primaria, secundaria y media.

La expectativa se centra en que, a mediano plazo, las prácticas restaurativas disminuirán las violencias y aportarán elementos para su prevención que irán cambiando los modos de relacionamiento, promoviendo los Derechos Humanos y logrando ambientes de aprendizaje de disfrute y bienestar para la comunidad educativa. El camino es incierto, pero el recorrerlo con una intención clara de aportar a la convivencia pacífica, permitirá decir en un futuro si es necesario cambiar de mapa o mantener el que está en uso.

— **La equidad**, como forma refinada y particular de justicia, toma en cuenta el caso específico en sus pormenores. Aristóteles la considera un instrumento de corrección de la ley en lo que ésta falle por su excesiva generalidad, adaptando el mandato normativo a las circunstancias concretas del caso específico. Equidad parte del concepto romano-cristiano de *equitas* o instrumento humanizante de la norma en función de los méritos del caso concreto, que no implica suavidad, sino justeza.

Siguiendo a Castán Tobeñas (1950), se afirma que la equidad, a diferencia de la justicia, debe tomar en cuenta el sentido humano que debe tener el derecho y hacer prevalecer las circunstancias del caso concreto frente a las consideraciones normales y regulares. Por su parte, Sills (1995, pp. 393-394), alude a que la equidad da salidas cercanas al sentido común o a lo que ancestralmente las comunidades han tenido como formas para resolver sus conflictos; así recupera como aportante, el saber de estas comunidades.

En la escuela, la aplicación de fórmulas de equidad le imprime grandeza a la justicia en la medida en que fija su atención en las particularidades de la acción, en las circunstancias que rodean a quien cometió el acto que

transgrede la norma, a la historia de vida personal, al contexto y a la capacidad de discernimiento del involucrado.

— **La justicia retributiva**, se aplica cotidianamente en la escuela con algunos riesgos aparejados, como el reforzamiento de la conducta reprochable en que se ha incurrido, pues su autor no está persuadido de que sea dañina para la convivencia; sólo intenta evadir las consecuencias de sus actos, para exonerarse de la sanción. La heteronomía es la nota predominante en esta clase de justicia: el estudiante no deja de trasgredir la norma porque haya recibido castigo sino que trata de ser cada vez más cuidadoso para evitar ser sorprendido en falta y tener que pagar por ella.

Es en este punto donde entra en escena el segundo riesgo: el de sancionar a quien no es culpable de la comisión del hecho, porque se requiere de un chivo expiatorio para disuadir a los demás de la intención de repetirlo¹⁰.

— **La justicia adjudicada**, más de corte formal-procedimental, se nutre sustancialmente de la justicia retributiva que tiene vocación hacia el castigo y requiere de un proceso y un procedimiento rodeados de garantías, a fin de que no recaigan sobre el *disciplinado* los errores y desaciertos de la institucionalidad. El *proceso disciplinario*, configurado por fases o etapas que constituyen el *procedimiento* y sus garantías consignadas en el *Debido Proceso*, hacen parte del panorama de la justicia adjudicada.

Si la justicia co-construida nace en la base social, la justicia adjudicada se impone de arriba hacia abajo por un tercero investido de autoridad quien, una vez sometido el asunto a su consideración y surtidos todos los trámites exigidos por la normativa, toma una decisión vinculante e independiente del grado de satisfacción y querer de las partes. Se trata de un dispositivo de justicia, de carácter punitivo, restrictivo de derechos, muy ritualizado para el proceso penal, sin duda alguna, de aplicación estricta en cualquier proceso disciplinario, incluido el escolar¹¹. En términos de justicia, su contenido es retributivo, adjudicatorio y poco formativo por lo que se recomienda su aplicación residual

¹⁰ En la Sentencia C-371 de 1994 de la Corte Constitucional colombiana, los magistrados que salvan su voto consignan en extenso, además de estas reflexiones, los elementos que conforman la justicia retributiva, orientando su aplicación hacia el castigo a los niños y las niñas en su proceso de formación.

¹¹ La ley colombiana no ha establecido directrices para implementar el proceso disciplinario en la escuela, por lo cual, los desarrollos de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas en la materia se han guiado, por analogía, en las prescripciones de la ley 734 que consagra el proceso disciplinario para los funcionarios públicos, incluidos los maestros y directivos docentes. En cuanto al Debido Proceso, las orientaciones provienen del artículo 29 de la Constitución Política.

cuando las otras formas de justicia hayan fracasado.

A pesar de estas objeciones se señalan algunos aprendizajes que pueden lograrse en el marco del proceso disciplinario: el *fortalecimiento de la institucionalidad*, que reduce el uso de canales paralelos para resolver los conflictos; la *minimización del riesgo de arbitrariedad* en la actuación; el *trato digno*; la garantía de derechos como el de *defensa* y la *presunción de inocencia* que, como fundamentales, no pueden menoscabarse.

Se concluye que en la escuela existen una serie de probabilidades en lo que a justicia se refiere y se insiste en las bondades de la justicia co-construida para ir tratando de rebasar el castigo enquistado, desde su nacimiento, en la escuela formal colombiana.

LOS ENCUENTROS CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LOS HALLAZGOS QUE PREOCUPAN

Han sido innumerables los diálogos con la comunidad educativa en estos 22 años. De manera respetuosa la Universidad se ha acercado bajo el entendido de que su saber no es el único y que las experiencias vividas por la comunidad educativa van a nutrir las reflexiones académicas y a permitir alianzas con quienes, desde su práctica cotidiana, aportan vivencias y sentidos de vida que no se vislumbran desde los muros universitarios.

El diálogo no siempre ha sido fácil: los maestros, particularmente en Antioquia, son un público que reacciona, y a veces de forma fuerte, cuando se tocan temas sensibles en los que saben que hay otros caminos y, o no los han encontrado o no los han querido emprender, pero no quieren dejarlo ver, no quieren quedar en evidencia.

A los grupos se llega casi siempre por demanda y son muy heterogéneos: los hay comprometidos, sensibles, exploradores, afectuosos, amantes de su profesión, entrañables con los estudiantes y dispuestos al cambio; pero también, se encuentran aquellos dominados por la desesperanza, escépticos, cansados de luchar, refractarios al cambio, acomodados con su situación, con problemas de salud derivados directamente del ejercicio de su profesión y ubicados en el lugar de la queja. La dignificación de la profesión de maestro es indispensable para pensar en la calidad de la educación y los esfuerzos gubernamentales no son visibles en este sentido.

En todo caso, está siempre de manifiesto el respeto por la Universidad

de Antioquia como ente público de reconocido prestigio que hace gala de sus compromisos con la sociedad y se ocupa de llegar a los más diversos lugares con proyectos, programas y actividades pertinentes relacionadas con su quehacer académico.

En este caminar han sido muchos los hallazgos que muestran casi un estado de postración de la escuela: el desinterés o desorientación de la comunidad educativa que se siente, según su decir, sin herramientas para abordar soluciones a las problemáticas; las violencias de toda índole, pero sobre todo las del entorno y la institucional; la falta de liderazgo en los directivos docentes (que ejercen funciones *gerenciales* y hacen uso excesivo y abusivo de la delegación de funciones); la anomia a pesar del exceso de normas; debilidad en la apropiación del concepto de justicia en los niños, niñas y adolescentes que incentiva canales paralelos para resolver los conflictos y las violencias; la falta de apropiación del espíritu de las normas; la desestructuración de los procesos educativos.

También como dificultades se ubican el peso no asumido de los contextos que, sin embargo, generan temor e incertidumbre; los manuales de convivencia que, en lugar de ser una herramienta para favorecer el encuentro, se convierten en fuente de conflictos y violencias; la falta de formación política de los docentes y directivos; la imputación de responsabilidad a la escuela y la familia de todos los males de la sociedad y el divorcio de estas dos instituciones en el proceso formativo; el atrincheramiento, la postura defensiva y la victimización de los docentes; la reiterada y a veces inconsciente vulneración de Derechos Humanos; la falta de consciencia de la necesidad de una convivencia orientada hacia el desarrollo de los seres humanos y el despliegue de todas sus potencialidades.

El anterior panorama —abierto, difícil, complejo, actual— muestra que la tarea no es sencilla. A veces, ni el Estado ni los contextos contribuyen a su transformación. Así, no son pocas las ocasiones en que parece mejor dejar de lado todo este trasegar, pero la convicción del rol de la escuela en la sociedad, vuelve las cosas a su lugar.

UN ÉNFASIS EN LA EXPLORACIÓN DE LAS VIOLENCIAS EN LA ESCUELA

Las problemáticas encontradas han orientado un trabajo con acento en el tema de las violencias, para lo cual se parte de deslindarla del concepto de conflictos, porque efectivamente no son sinónimos y se entiende que ubicar la

situación en una u otra categoría exige una respuesta diferenciada. La postura del equipo que encuentra en los conflictos posibilidades transformativas, propende por visibilizarlos y gestionarlos pacíficamente y erradicar las violencias para contribuir al logro de la paz.

En cuanto a las violencias, las vertientes del trabajo han sido la *prevención*, *la promoción y la intervención*; la primera muy enfocada a *estrategias de aula*¹²; la segunda al posicionamiento de los *Derechos Humanos* y la naturalización de su implementación en la escuela y la tercera, la intervención mediante la *justicia restaurativa*. La Facultad ha producido materiales didácticos denominados *Protocolos* por la Ley 1620, que apoyan la intervención en situaciones de violencias, mostrando el procedimiento y las competencias asignadas para hacerlo, siempre con la orientación de que la escuela es un espacio de acogida que forma para el error y la incertidumbre.

Otra arista del tema es la del conflicto interno colombiano, el cual lleva cerca de 60 años y que actualiza sus efectos negativos con asuntos como el desplazamiento forzado, la deserción escolar, los niños y niñas en situación de calle, la pérdida de sus progenitores (por muerte o desaparición no voluntaria), o la incidencia en los lazos familiares. Todo lo cual afecta la escuela y exige apertura y disposición para entender estos fenómenos y abordar su tratamiento desde la resiliencia, la equidad, la solidaridad, el afecto y el acompañamiento experto a quienes han padecido tales circunstancias. En este punto la respuesta no ha sido muy empática, y casi que la primera reacción —no en pocos casos— frente a un comportamiento considerado lesivo de la convivencia, promovido por uno de estos estudiantes, es la de su desescolarización definitiva, en detrimento, por supuesto, del derecho a la educación.

LOS ALCANCES DE LA NORMATIVA

Existe en Colombia el prurito de crear normas jurídicas cada vez que una situación se evidencia como problemática. El caso más dramático lo constituyen las leyes que constantemente se expiden pretendiendo *acabar* con determinados delitos o que buscan disminuir el número de trasgresores aumentando las penas. La situación para la escuela no es muy diferente: recientemente se expidió la Ley 1620, a propósito del amplio despliegue mediático del *bullying*

¹² Como las narrativas; el cine y la literatura; laboratorio de conversación; los grupos de interés; el trabajo colaborativo.

y de las situaciones cada vez más frecuentes de embarazo adolescente. Del estudio de esta ley se desprenden, a veces, sus inconvenientes pues es una norma equívoca, difícil de leer y aplicar y, por supuesto, incapaz de producir por sí misma una transformación en estos campos.

Pero lo que se quiere evidenciar es que existe respaldo normativo suficiente para atender las situaciones de la convivencia escolar, desde los tratados internacionales, pasando por la Carta Política, las leyes, decretos, acuerdos, ordenanzas y en fin, normas de todos los rangos posibles que se constituyen en apoyo suficiente pero que no han contado con actores que se comprometan en su difusión y aplicación acordes con el espíritu que las guía. Así, podría decirse que los cambios no son notorios, y que cada vez más la escuela se duele de sus violencias y se siente acorralada con sus efectos. Se afirma así, que la expedición de la ley 1620 no era necesaria y, más bien, complicó el estado de cosas pero, a pesar de las críticas que merece, ha permitido desde algunos de sus contenidos, validar las propuestas que en materia de democracia escolar ha implementado la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

En este recorrido, el equipo ha contado con fundamentos normativos que legitiman sus propuestas y permiten un diálogo con los actores, desde la necesidad de reconocer la importancia de las normas para la convivencia y de su aplicación orientada por la intención que las creó. Vale citar algunas a manera de ejemplo: Constitución Política; leyes 115, 1029, 1098 y 1620; decretos reglamentarios 1860 de 1994 y 1965 de 2013.

A veces el discurso de la norma suena agresivo para quienes habitualmente obran por fuera de sus contenidos, y es en ese momento donde es preciso recordar que la exposición se hace con ese fundamento —el normativo—, y no desde el querer de quien actúa como facilitador. Mientras se mantenga una actitud anómica, que no incorpora la importancia de la norma, que no se apropia de sus contenidos, aunque proliferen reglas garantistas para los actores educativos en todos los niveles, no se lograrán avances en cuanto a promoción de Derechos Humanos. Por esos motivos, la validez y eficacia de la norma han ocupado espacio de atención en el trabajo de la Universidad.

En cuanto a la normativa interna que rige la escuela —las normas que dentro de su autonomía está facultada para producir—, aspectos como el sentido y la importancia para la convivencia, su construcción conjunta y participativa y su aplicación coherente y sistemática, deben trabajarse continuamente por la comunidad educativa.

LOS LOGROS EN CASA

Contrario a lo que podría esperarse, los mayores logros del recorrido han sido para el programa de Derecho de la Facultad: las comunidades educativas muestran interés por las temáticas, se *enganchan* con los contenidos, hacen sus narrativas que ilustran las apuestas teóricas, aportan reflexiones, ven posibles las estrategias; pero, no se cuenta con evaluaciones que aproximen información acerca de los impactos en ese ámbito y, a veces, aparece la sensación que nada ha cambiado. Puede hablarse sí, de las capacitaciones que han llegado a todos los rincones del departamento, de los cursos de extensión, los Diplomados, los materiales de apoyo producidos y del posicionamiento con que cuenta la Facultad a raíz de este trabajo.

Pero la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, que inició recientemente la implementación de un nuevo plan de estudios¹³, precedido de un larguísimo periodo de incubación de una reforma curricular en la que concibió el derecho y el conflicto como construcciones culturales, organizó el plan por ejes: contexto, fundamentación, complementación, profundización e integración, y en este último ubicó las prácticas; diseñando para ellas un nuevo campo en *Mediación de conflictos*, una de cuyas líneas es la *escolar*.

El área académica de los MARC presentó propuestas de cursos para el plan de estudios que van perfilando un nuevo campo profesional para los abogados (el de negociador) que se aparta, por tanto, de la línea adversarial para *sumergirse* en la del trabajo colaborativo. Algunos de estos cursos son: teorías del conflicto, formas de tratamiento de conflictos, teoría de la conciliación y práctica en mediación.

El trabajo interdisciplinario también ha rendido sus frutos en la medida en que se ha logrado el diseño y aprobación de dos especializaciones¹⁴ en las que participan profesores de Artes, Educación, Ciencia Política, Estudios Políticos, Sociología y Derecho.

...SE HACE CAMINO AL ANDAR

Además de los mapas, se hizo necesario determinar una ruta para cada trayecto sin perder de vista un horizonte de paz para la escuela. La comunidad

¹³ Acuerdo 09 de 2010 Consejo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

¹⁴ Especializaciones en Tratamiento de Conflictos y en Democracia escolar.

educativa ha enseñado a la Universidad que debe acercarse más a la escuela, a sus intimidades, angustias y a las búsquedas que pretenden sacarla del escepticismo que alberga y darle un lugar protagónico en la sociedad, en este caso concreto, en materia de educación para la paz. Muy tímidamente, el equipo fue configurando un sendero signado por la incertidumbre pero necesario para establecer los requerimientos de cada puerto intermedio; emprendió el recorrido y lo enriqueció con cada nueva experiencia. La motivación de los actores y su saber previo son dinamizadores que contagian e impulsan a nuevos encuentros. Se ha hecho camino al andar. La propuesta es novedosa y cuenta con la ventaja de que ha podido desarrollarse sin interrupciones.

Parece que la metodología en que mejor puede ubicarse este hacer de la Facultad de Derecho, es la de *Aprender haciendo* (Sánchez, 2010): basada en el intercambio de experiencias, en la comunicación entre actores, en la participación democrática, la autodisciplina, la cooperación, el empoderamiento, el aprendizaje activo que contribuye a cambios sustanciales en la persona y en su entorno. Permite el desarrollo de la capacidad reflexiva y el deseo de seguir aprendiendo en un ambiente democrático y humanista. El procedimiento utilizado para esta metodología se sintetiza en:

- Experiencia (Vivencia).
- Análisis de la experiencia (¿Qué pasó? ¿Cómo nos fue?).
- Lecciones aprendidas (Construcción de conocimientos).
- Aplicaciones a futuro (Generalización de la experiencia).
- Conclusiones.

Las últimas líneas de este escrito se dedican a señalar las preocupaciones actuales: un elemento que aflora explícita o implícitamente con frecuencia en las intervenciones, es la cuestión del otro. ¿Quién es el otro? ¿Qué aporta en la construcción de identidad? ¿Qué significa la dignidad humana en términos de relación con el otro? ¿Por qué reconocer al otro? ¿Qué se desprende del reconocimiento? ¿Hay espacio para la otredad en la escuela? Esa senda se está caminando. Cerrar con esta frase se justifica entonces:

...ese otro que puede ser una palabra, un mero escondite para uno mismo, pero ese

otro con el que todos y cada uno hoy y siempre, nos hemos encontrado porque está entre nosotros, pues ¿Y si el otro no estuviera ahí? Seguramente, si el otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (...). Pérez de Lara (2011, p.11).

Así, las preocupaciones actuales buscan ampliar las indagaciones acerca de la *dignidad humana: la compasión; la empatía, la solidaridad y la acogida*, que deben aprehenderse a efectos de erradicar las violencias de la escuela.

LOS FRUTOS DEL RECORRIDO

Se relacionan a continuación algunos de los productos que han resultado del recorrido, referidos a la familia y la escuela:

Investigaciones	Estado del arte de los MARC en Colombia. Grupo de Investigación "Derecho y Sociedad.
	La mediación escolar: un aporte a la formación de sujetos sociales y ciudadanos.
	Un mapa posible para la paz desde la escuela.
	Los Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos MARC, en la ciudad de Medellín. Diseño de una línea de base y medición de impacto.
	Conflictos y violencias en la escuela: posibilidades de instalación de los Métodos Alternativos de resolución de conflictos –MARC- en las Instituciones Educativas del suroeste antioqueño, a partir de la ley 1620.
Libros en coautoría	<i>Tratamiento de conflictos.</i>
	<i>Abriendo espacios flexibles en la escuela</i> (2 ediciones).
	<i>Microcurrículo lo humano en la educación.</i>
Cartillas	<i>Conciliación en equidad.</i>
	<i>Negociemos. Algunas herramientas para el tratamiento de conflictos en su comunidad.</i>
	<i>Guía formación política de maestros</i> (módulo de apoyo para el Espacio de conceptualización: Didáctica de las Ciencias Sociales, Programa de Formación Complementaria de Maestros en Formación).
	<i>La mediación de conflictos familiares</i> (Documento de apoyo pedagógico para el proyecto de capacitación y asesoría. La mediación de conflictos familiares: una oportunidad de mantener la unidad y la armonía de la familia).
Artículos de revista	Ventanitas de Acuerdo con material audiovisual.
	La mediación familiar en un marco transformador. <i>Estudios de Derecho</i> , Facultad de Derecho, Universidad de Antioquia, Año LXIX –segunda época- Junio de 2012, Volumen LXIX, No. 153.
	La Mediación Familiar. El encuentro de las partes como apertura a la transformación. <i>Opinión Jurídica</i> , Facultad de Derecho, Universidad de Medellín. Diciembre de 2012.
	Justicia escolar, Seminario Educación y Cultura Política. Memorias <i>Seminario Educación y Cultura Política</i> (2010: Medellín) (2012) (Reunión como autor) Publicación 2. 138 p.

Otras actividades académicas	Curso Negociación de conflictos y mediación. Universidad de California, Santa Bárbara, USA.
	Pasantía en el Instituto de Investigaciones por la Paz “Gernika Gogoratz”, Gernika, España. 26 de abril al 26 de octubre de 1998. Participación en el diseño de “Caja de Herramientas, versión cero”.
	Programas “Pedagogía de la tolerancia” y “Concertación”. Gobernación de Antioquia - Universidad de Antioquia. 1993 a 1996.
	Programa “Formación de conciliadores en equidad”. Ministerio de Justicia y del Derecho.
	Curso “Proyecto de trabajo con comunidad educativa: “Manuales de convivencia: hacia la construcción colectiva de normas”. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. 2002.
	Diploma “Tratamiento de conflictos”. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Sociología. Abril – Septiembre 2001 y Junio – Noviembre 2002. Producción del material de apoyo módulo “Tratamiento de Conflictos”.
	Diploma “Gestión de conflictos: una visión integral”. Universidad de Antioquia. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. 10 versiones.
	Semillero de Investigación “Tratamiento de conflictos”, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Antioquia.
	I y II Encuentro Nacional “Las rutas académicas de los MARC en Colombia”. Medellín, agosto de 2012.
	La mediación penal: una exploración en la búsqueda de abolir el castigo. Medellín.
	“Violencias, castigo y negociación en la escuela”. Foro Educativo. Medellín y Sonsón.
	“Violencias en la escuela, el bullying, una propuesta para su abordaje”. Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín.
	“Mediación transformativa”. Sexto Congreso Internacional de Derecho de Familia Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
	Rediseño del “Manual de convivencia”. Nariño, Colombia.
	Curso “La mediación de conflictos familiares: una oportunidad de mantener la unidad y la armonía de la familia”. Sonsón, Colombia.
	“Democracia. Convivencia y conflicto escolar”. Fundación Antonio Restrepo Arango. Medellín.
	Seminario “Educación y cultura política”. Justicia Escolar. Medellín, Colombia.
	Curso “Mediación y resiliencia”. Medellín.
	Mesa departamental de convivencia. Departamento de Antioquia. “Conflicto escolar y su tratamiento”. Medellín.
	Primer Foro “Hablemos de justicia escolar”. Hacia el diseño, construcción y aplicación de un sistema de justicia escolar: propuesta. Puerto Berrío, Colombia.

Foro Educativo Municipal “Hacia la construcción del Plan Educativo Municipal”. Sonsón centro regional formado y formador en calidad. Municipio de Sonsón.
“Convivencia escolar y calidad de la educación”. Foro Educativo Municipal: Hacia la construcción del Plan Educativo Municipal. Sonsón centro regional formado y formador en calidad. Sonsón, Colombia.
Diploma en Familia. Contiene un módulo sobre Mediación Familiar. Medellín.
IV Jornadas Internacionales de Derecho Procesal. “Mediación: sus aportes a la formación de ciudadanía y a la conformación de un sistema de justicia local”. Medellín, Colombia.
Gobernación de Antioquia. Secretaría de Educación para la Cultura. Foro del Buen Trato: “Infancia, adolescencia y dignidad humana”. Medellín.
Universidad de Medellín: “Mediación: sus aportes a la formación de ciudadanía y a la conformación de un sistema local de justicia”. Medellín.
Curso “La mediación familiar: elementos para la reflexión”. Cauca, Colombia.
Curso “La mediación de conflictos familiares: una oportunidad de mantener la unidad y la armonía de la familia”. El Carmen de Viboral, Colombia.
“La mediación tradicional como posibilidad de construcción de lo público en la Familia”. Segundo Congreso Internacional de Derecho de Familia Universidad de Antioquia. Medellín.

CONCLUSIONES

Durante más de dos décadas la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia ha dedicado interés, tiempo y recursos al propósito implícito en su compromiso misional de contribuir al logro de la paz de Colombia. La senda no ha sido fácil de transitar, se ha convertido en un continuo trasegar en búsqueda de sentido, en un proceso dinámico nutrido por conceptos que alimentan las actuaciones y en un trabajo intensivo para el logro de alianzas en la erradicación de las violencias, por su adhesión al concepto de paz positiva.

Lo más significativo de este esfuerzo ha sido, sin duda, la focalización del proceso en los niveles educativos de la Básica Primaria y Secundaria y Media, pues entiende la importancia de la Educación para la Paz desde el ámbito escolar cuyos propósitos, de manera natural, “conversan” con la paulatina configuración de una Cultura de Paz que, aunque lejana, pueda acercarse de a poco si no se le da pausa a los esfuerzos y se mantiene intacta la esperanza de que un *horizonte de reconciliación* es posible para los colombianos y que son los niños, niñas y adolescentes quienes pueden entronizar nuevas visiones

del mundo donde se dé cabida al reconocimiento y al respeto para todos, de la mano de los Derechos Humanos y de la ciudadanía activa.

En este recorrido y muy en sintonía con los discursos que son propios a la disciplina del Derecho, la Facultad ha diseñado una propuesta de justicia, que privilegia las formas consensuales de transformación de los conflictos, y sirve de sustento la democracia en la escuela como uno de sus componentes; ha realizado esfuerzos por adaptar metodologías y didácticas a la apropiación de los contenidos de la paz y a la posibilidad de convertirlos en vivencia cotidiana y se ha valido de un mapa que, a manera de brújula, proporciona orientación, optimiza recursos y minimiza desaciertos.

Cuando el mapa cambia, el trabajo se adecua a las nuevas circunstancias porque la paz es dinámica y quienes están en el empeño de lograrla deben ganar en flexibilidad y apertura mental y ajustar sus instrumentos, acciones y estrategias a las nuevas realidades para evitar distracciones y riesgos de perderse en la senda.

REFERENCIAS

- Bauman, Zygmunt (2007). *Amor líquido*. México: Fondo de la Cultura.
- Builes Builes, Luis Fernando et al (2005). *Tratamiento de conflictos*. Autor corporativo, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- _____ (2011). Formas de tratamiento de conflictos escolares En: *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Calvo De Saavedra, Ángela (1977). La comunicación: eje de la educación ciudadana. En: *Topografía del debate ético contemporáneo*. Documento presentado al programa nacional de formación de valores, [en línea], disponible en: file:///C:/Users/Familiar/Downloads/angela%20calvode%20saavedra.pdf, consulta: 15 de marzo de 2014
- Castán Tobeñas, José (1950). La idea de equidad y su relación con otras ideas, morales, jurídicas afines. En: *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, Madrid, núm. 188, 1950.
- Colombia. Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- _____ Congreso Nacional (1994). *Ley 115* (8 de febrero de 1994): Por la cual se expide la Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial No. 41.214, de 8 de febrero de 1994.
- _____ (2006). *Ley 1098* (8 de noviembre de 2006): Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Publicada en el Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006.
- _____ (2013). *Ley 1620* (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. Publicada en el Diario Oficial No. 48.733 de 15 de marzo de 2013.
- _____ Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 1860* (Agosto 3 de 1994): por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- _____ (2013). *Decreto 1965* (11 de septiembre de 2013). Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y

- Mitigación de la Violencia Escolar.
- _____ Corte Constitucional (1994). *Sentencia C-371* del 25 de agosto de 1994, magistrado ponente José Gregorio Hernández Galindo, *Corte Constitucional*, [en línea], disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/C-371-94.htm>, consulta: 28 de abril de 2010.
 - Fisas, Vicenç (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria, Antrazyt UNESCO.
 - Galtung, Johan (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Transcend – Quimera.
 - Imberti, Julieta (Comp.) (2006). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Paidós Argentina.
 - Jares, Xesús R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 15. Micropolítica en la Escuela. Septiembre - Diciembre 1997.
 - Lederach, J. P. (1996). *Mediación*. Gernika-Lumo: Centro de investigaciones por la paz Gernika Gogoratuz. Gernika.
 - Pérez de Lara, Nuria (2002). Prólogo a Skliar, Carlos ¿y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
 - Porro, Bárbara (2004). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
 - Puerta Lopera, Isabel (2006). Informe final de la investigación Un mapa posible para la paz desde la escuela. Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Medellín. (Sin publicar).
 - _____ (2012). *Justicia escolar*. En: Seminario Educación y Cultura Política. Memorias Seminario Educación y Cultura Política (2010: Medellín) (2012) (Reunión como autor) Publicación Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2010, 2012. 138 p.
 - Sabido, Olga (2009). *Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. En: LEÓN, EMMA (Ed.) (2009). *Los rostros del otro*. Barcelona: Antrophos.
 - Salinas, Marta Lorena, et al. (2003). *Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
 - Sánchez, Armando (2010). *La Perspectiva John Dewey. Aprender Haciendo y el Pensamiento Reflexivo*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/cesarahdz2010/la-perspectiva-john-dewey-aprender-haciendo-y-el-pensamiento-reflexivo>. (Consultado 23 de abril de 2014).
 - Sánchez Aneas, Asela (2009). *Acoso Escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Alcalá: Formación Alcalá.
 - Sills, David L. (coord.) (1995). *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid: Aguilar.
 - Uprimny, Rodrigo, et al. (2006). *¿Justicia para todos? Sistema Judicial, derechos sociales y democracia en Colombia*. Bogotá: Norma.
 - Vargas Velásquez, Alejo, et al. (2003). “Convergencia Nueva prospectiva para la paz en Colombia”. En: *Revista de Ciencias Sociales*, coedición Universidad Autónoma del Estado de México (Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública - *Revista Reflexión Política*, Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB). Año 10 N° 31. Enero abril de 2003. p 60.
 - Zehr, Howard (2006). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Estados Unidos: Good Books.
- Isabel-Puerta Lopera
- Abogada; especialista en Derecho Administrativo; especialista en Mediación de conflictos; Diploma en Estudios Avanzados en Educación y Pedagogía Social. Profesora de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia (Colombia). Integrante del grupo de investigación Derecho y Sociedad y del área de Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos (MARC), a la cual también pertenecen los profesores: Luz Elena Henao, Diana Restrepo, Ana Milena Monsalve, Luis Fernando Builes, Luisa Fernanda Flórez, Byron Montoya, Juan Camilo Mejía y Miguel Ángel Montoya.
- Correo electrónico: ipuerta09@gmail.com.