

Convivencia escolar desde la EPJA: diseño y validación de una guía pedagógica comunitaria para la revisión del Manual de Convivencia del Colegio El Japón IED

Autores:

Angélica Valeria Flechas Bejarano

Julio César Pedraza Velásquez

Trabajo de grado para optar por el título de:

Licenciados en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos

Tutor:

Luis Javier Hurtado

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Bogotá, 2025

Dedicatoria

El siguiente trabajo es producto de un esfuerzo interrumpido pero consciente en todo momento. Este no hubiese sido posible sin mi madre María Isabel, mi padre Carlos Julio y mi hermano Juan Carlos quienes nos acompañan desde otro plano existencial, pero gracias a su legado hoy es posible dejar la materialización de este en el colegio IED Japón.

Julio César Pedraza

Gracias a las personas que se han cruzado por mi camino, a mi madre Yolanda Bejarano, mi hermano Julián Fernando (Nando), mi hermana Natalia Catalina, mi cuñada Alexandra, a mis amigos, Julio César (con quien viví este proceso), Inti Camila quien siempre me brindo alimento cuando me encontraba en crisis económica, a William que siempre cuidó de mí en mis momentos de crisis emocional. Gracias a los que están y los que ya no están, a los que durante estos 5 años me apañaron, a los que no están nombrados... También quiero dedicarle este trabajo a mi fuente de sostenimiento, mi trabajo de mesera en eventos y en restaurante, a mis compañeros de trabajo que me dieron aliento para seguir, y especialmente, gracias a mi PC que después de 15 años siguió funcionando para transcribir lo aprendido.

Valeria Flechas

Contenido

Resumen.....	4
INTRODUCCIÓN.....	6
Contextualización.....	8
Aspectos cualitativos:.....	12
Aspectos socioeconómicos:.....	14
Marco Teórico.....	29
Manual de Convivencia.....	29
Justicia Restaurativa.....	31
Enfoque de Derechos Humanos.....	36
Enfoque de Género.....	41
Roles de género.....	42
Antecedentes.....	43
Los derechos humanos y el enfoque de género.....	44
La convivencia escolar.....	47
Marco normativo.....	49
Marco metodológico.....	55
La investigación acción educativa:.....	55
Análisis de datos en bruto.....	59
Enfoque de género.....	60
Enfoque de justicia restaurativa.....	66
Enfoque en Derechos Humanos.....	75
Actividad con docentes.....	84
Hallazgos.....	91
Anexos.....	97
Conclusiones.....	111
Referencias.....	113

Resumen

En el siguiente trabajo, se desarrollará un mecanismo para el abordaje de los enfoques de derechos humanos, género y restaurativo situándonos dentro de la población de la Educación para jóvenes y adultos (EPJA) en la Institución Educativa Japón, que propenda por, la actualización progresiva del manual de convivencia, abordado desde dispositivos desarrollados con la comunidad del ciclo tres y cuatro de la jornada nocturna. Del abordaje de estos dispositivos y sus construcciones epistemológicas, mantenemos la crítica a los elementos que, conforman el marco normativo que regula la convivencia escolar.

Palabras clave: Convivencia, convivencia escolar, escuela, comunidad escolar, territorio, enfoque de DDHH, enfoque restaurativo, enfoque de género, manual de convivencia

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado nace de una preocupación compartida desde nuestro ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional, la democratización de la academia. No entendemos esta como una democratización insulsa de libertades abstractas sometidas a la producción de valores de cambio, sino como una apuesta que parte del reconocimiento del sujeto partícipe del proceso de enseñanza. Nos referimos al papel del joven, del adulto, de la abuela o el abuelo, quienes con sus particularidades habitan el espacio educativo.

Esta propuesta es, una respuesta a la necesidad de actualizar los marcos normativos institucionales periódicamente, con el fin de, que estos cobijen integralmente a los miembros de la comunidad escolar. Buscamos que el Manual de Convivencia sea una herramienta de libertad, justicia y equidad, y no un instrumento meramente punitivo. Frente al imaginario común de la norma como un mecanismo que solo juzga conductas reprochables. Se trata de transformar y no de cercenar.

El documento inicia con una contextualización de las condiciones socioeconómicas de la localidad de Kennedy, donde se ubica el Colegio IED Japón. Este fue, el escenario de nuestras prácticas pedagógicas investigativas en la jornada nocturna y ciclo de extra edad, donde encontramos una gran diversidad de edades, orígenes y sueño. También encontramos, similitudes innegables en las problemáticas de vivienda, trabajo y conflictos que enfrentan sus estudiantes.

Posteriormente, desarrollamos un marco teórico que recoge los términos y enfoques que íbamos a desarrollar a lo largo de nuestra investigación: Manual de Convivencia, enfoque de género, de derechos humanos y justicia restaurativa, añadiendo la convivencia escolar (eje de nuestra investigación).

Por lo anterior, utilizamos la Investigación-Acción Educativa como metodología central, empleando herramientas como entrevistas, cartografías, diarios de campo y, fundamentalmente, la sensibilización sobre la condición de "los despojados". El resultado es, esta guía, que aborda desde el marco normativo vigente y el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, hasta enfoques de género y justicia restaurativa interconectados con los Derechos Humanos. Todo esto se materializa en una propuesta didáctica que permite a la comunidad del IED Japón (Jornada Nocturna) participar activamente en la gestión del conflicto, bajo las premisas de restauración y no repetición, partiendo de sus propios saberes y realidades.

Para finalizar, tomamos en cuenta nuestro análisis de datos y construimos algunas conclusiones que demuestran que, este proceso es inacabado y necesita ser puesto en práctica en las instituciones educativas donde hay procesos de la EPJA.

Contextualización

Para realizar la siguiente contextualización, nos basamos en una caracterización construida por el orientador de la jornada nocturna del colegio IED Japón (Luis Javier Hurtado, 2024) y el manual de convivencia del IED Japón 2024. Este documento fue realizado en el primer semestre del 2024.

El colegio institución educativa distrital (IED) Japón está ubicado en la ciudad de Bogotá, en la localidad de Kennedy, en la UPZ Kennedy Central, en la dirección Carrera 78 g #38c-11 sur. Esta institución educativa, cuenta con más de 50 años de trayectoria en el proceso de alfabetización dentro de la educación para jóvenes adultos (EPJA). Esto hacía parte de un proyecto de desarrollo social, impulsado por la alianza para el progreso, donde había inversión de Estados Unidos

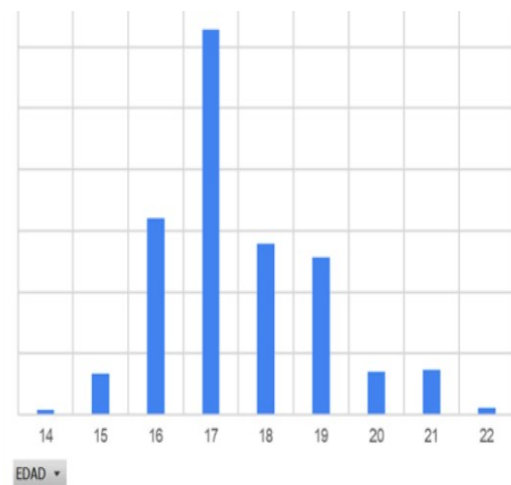
El IED Japón inició con básica primaria en el horario de la mañana, desde las 7:15 am simultáneamente, ofrecía un horario nocturno con base a la alfabetización de jóvenes y adultos, administrado por el Instituto colombiano para la evaluación de la educación (ICFES). Según una reseña histórica construida por parte de la institución, que se puede encontrar en la página web oficial (www.colegiojapon.edu.co) “Entre 1982 y 1991 funcionaron en esta instalación de manera simultánea, la jornada de la mañana con la población escolar propia del IED Japón, la jornada de la tarde donde la institución educativa se anexa al colegio John F. Kennedy para ofrecer educación media (bachillerato) y la jornada nocturna, enfocada en la EPJA. Los (as) educadores fueron

pagados con recursos del Fondos educativos regionales FER.” Estos recursos son resultantes de las conferencias sobre la educación para jóvenes y adultos (CONFITEIAS) las cuales tensionan la importancia de la EPJA dentro de los planes de desarrollo y las necesidades históricas del contexto.

Como se mencionaba anteriormente, el contexto histórico de la escuela IED Japón nos brinda la capacidad de comprender sus relaciones sociales, culturales y educativas dentro del territorio de Kennedy Central y su importancia para las personas que no tienen la facultad de estudiar dentro de la escuela regular, por condiciones de edad.

Retomando el trabajo de caracterización realizado el año 2024, la jornada nocturna posee ciertas particularidades sobre las personas que hacen parte del proceso educativo: un total de 241 son parte de esta jornada nocturna, las cuales, 111 son mujeres, 129 hombres y 1 persona posee otro tipo de identidad sexual.

Tabla 1 Edad IED Japón



Fuente: (Hurtado, 2024)

Según este instrumento de caracterización, la mayoría de los (as) estudiantes tienen una edad entre 16 y 19 años. Se trata de jóvenes que por diversos motivos se encuentran en extra edad y se benefician de estos programas para terminar sus estudios de alfabetización, educación primaria y secundaria lo cual, demarca una condición generacional atravesadas por diferencias en el aula y las maneras de abarcar los temas educativos, las relaciones interpersonales y la convivencia escolar. Estas condiciones anteriormente nombradas, propicia la capacidad de comprender la diversidad de quienes son partícipes de la jornada nocturna del IED Japón y como se incide en el territorio escolar.

Tabla 2 Edades estudiantes IED Japón



En la siguiente tabla, podemos encontrar los ciclos y espacios que ofrece el IED Japón para la población en condición de extra edad.

Tabla 3 Estudiantes por curso IED Japón

Curso	Número de estudiantes
101	7
201	11

301	24
302	26
401	17
402	17
403	20
404	19
501	20
502	20
503	17
504	18
601	14
602	11

Fuente: (Hurtado, 2024)

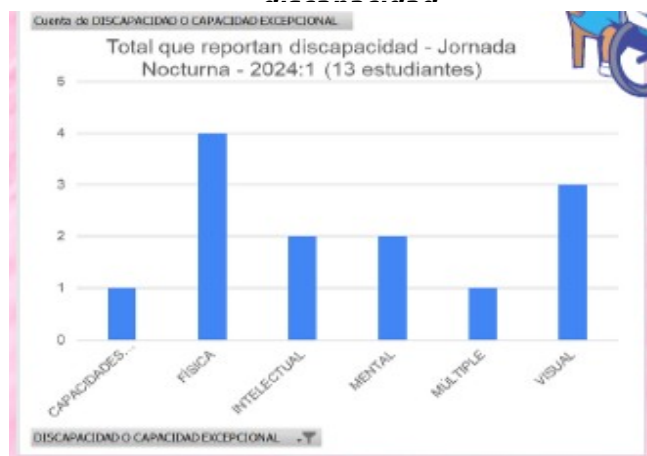
Hay un aspecto muy importante para tener en cuenta, los cursos están divididos entre programas de alfabetización y ciclos de regulación (validación). Por lo general, el curso

101 hace referencia al programa de alfabetización y los cursos del 201 al 602 son parte de los ciclos de regulación.

Aspectos cualitativos: la caracterización elaborada en el 2024 nos presenta la diversidad en el origen de cada uno (a) de los (as) estudiantes: La jornada nocturna, posee estudiantes de origen colombiano (172 son de Bogotá, 52 provienen de otras partes del país), 15 estudiantes son migrantes venezolanos (as), una persona es de los Emiratos Árabes. Esta diversidad de origen, proporciona discusiones relevantes frente a la convivencia escolar, la historicidad del sujeto y, ante todo, las crisis y condiciones que han llevado a los (as) estudiantes a situaciones de vulnerabilidad: la migración interna y externa, el conflicto armado y las condiciones laborales.

Es fundamental resaltar que 13 estudiantes, durante el año 2024-primer semestre, poseen algún tipo de discapacidad. En ese sentido, es importante analizar cuál es la oferta en términos de mecanismos inclusivos para el acceso al proceso educativo desde facultades diferentes y el capacitismo. Las capacidades diversas, también explican contextos familiares que repercuten dentro de la escuela, además de tensionar los procesos educativos.

Tabla 4 Estudiantes en condición de



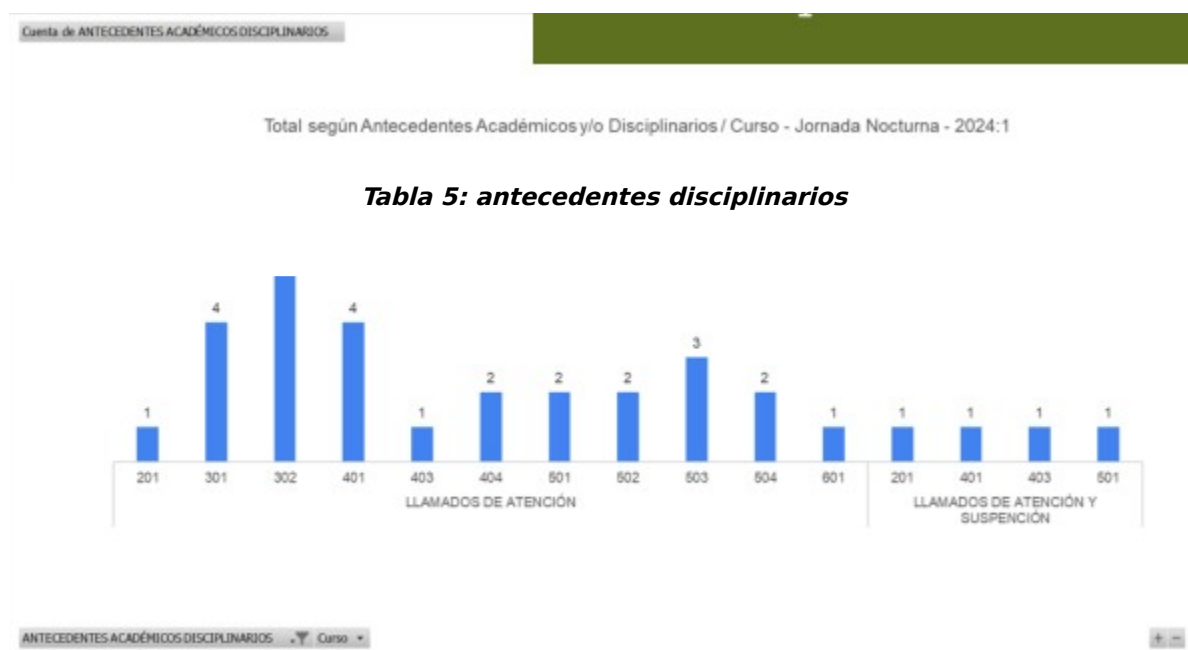
Fuente: (Hurtado, 2024)

Respecto a la diversidad de la comunidad estudiantil del colegio Japón, esta caracterización identificó a 21 personas según su pertenencia étnica (ocho estudiantes son afrocolombianos, 2 son indígenas y 13 se identifican con otras identidades étnicas). A demás, 35 estudiantes son víctimas del conflicto armado y 29 son desplazados.

Aspectos socioeconómicos: retomando el archivo elaborado en el año 2024, se resume que el 100% de los (as) habitantes son de estratos bajos y medios, lo cual atraviesan condiciones familiares que no propician estabilidad económica y se convierte en la principal causa de abandono frente al proceso educativo.

Aspectos educativos: A pesar de, las diversas condiciones, de los (as) estudiantes, poseen el deseo de superar la brecha de desigualdad, y ven la oportunidad dentro de la educación puesto que, por medio de esta, se abren espacios ya sean, laborales y educativos para lograr un cambio en sus condiciones sociales y económicas. A demás, entienden que el diploma de bachiller en muchos casos es un prerrequisito para mejorar sus condiciones laborales. A pesar de esto, los (as) estudiantes viven ciertas condiciones dentro de sus dinámicas sociales donde se presentan algunos conflictos que han generado llamados de atención y en algunas situaciones, suspensión. Aclaro

que, en el archivo de caracterización (Hurtado, 2024) no se aborda las causas de los



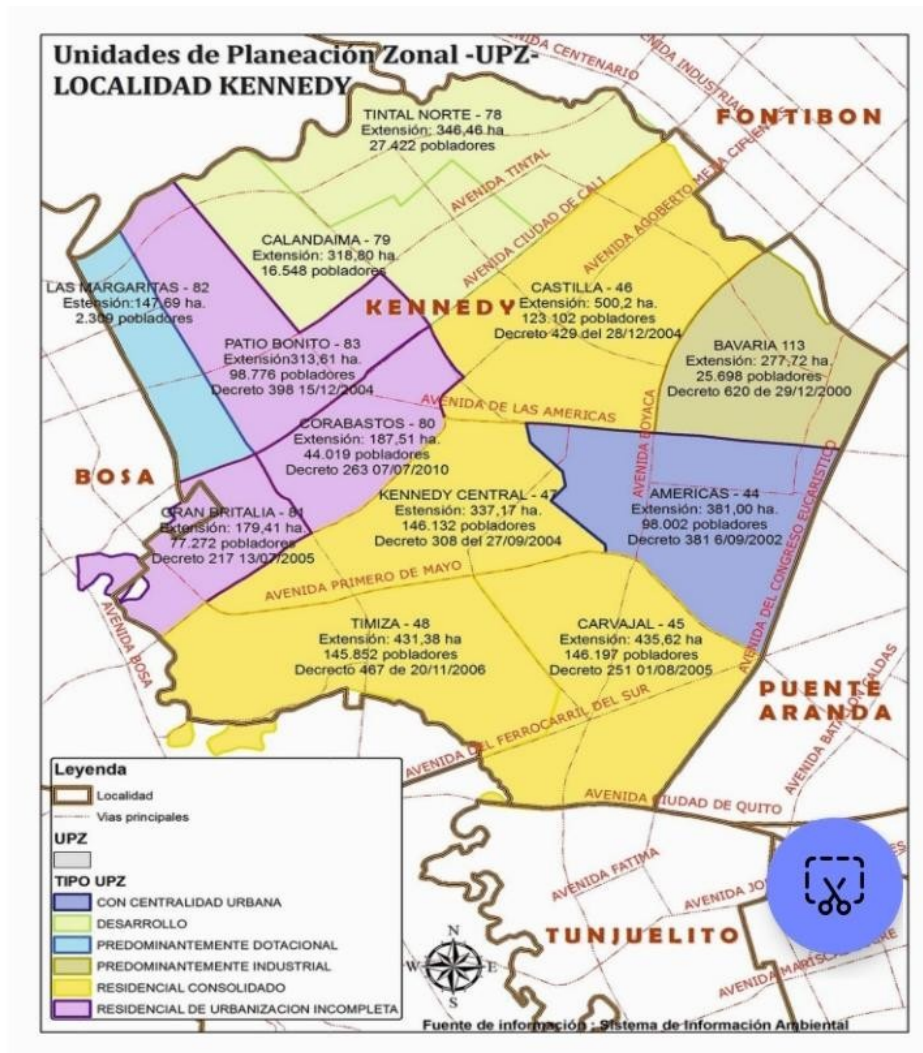
llamados de atención y las suspensiones.

Fuente: (Hurtado, 2024)

Es importante resaltar que, los antecedentes disciplinarios se realizan con base a un análisis por cursos y la cantidad de estudiantes que han tenido alguna dificultad de ámbito convivencial.

LOCALIDAD DE KENNEDY

Ilustración 1 UPZ Localidad de Kennedy



Fuente: Página oficial de la localidad de Kennedy ([Mapas](#))

Según la información que encontramos en la Wikipedia ([Kennedy \(Bogotá\) - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)) y el diagnóstico local de Kennedy (Bogotá, 2022). La localidad de Kennedy es la número 8 de la ciudad de Bogotá, posee la segunda mayoría

demográfica, aproximadamente 1.230.539 habitantes. Inicialmente se llamó Techo, pero a causa de la visita del expresidente norteamericano John F. Kennedy, fue rebautizada con el apellido del exmandatario.

Posee límites territoriales por el noroeste con el municipio de Mosquera, por el oeste con la localidad de Bosa, por el suroeste con la localidad de Bosa, por el sur con la localidad de Bosa, por el suroriente con la localidad de Tunjuelito, por el este con la localidad de Puente Aranda, por el nordeste con la localidad de Fontibón y por el norte con Fontibón.

Antes del proceso de colonización fue habitado por la población Muisca, durante la época de la colonia fue dividido en hectáreas de fincas, y durante la década de los 30 (1930) se inician los primeros asentamientos urbanos. La localidad de Kennedy posee el centro de comercialización de productos agrícolas más grande del país, la Central de Abastos a demás de, haber sido la que abarcaba el primer aeropuerto de la ciudad de Bogotá.

La organización territorial de esta localidad cuenta con 10 Unidades de Planeamiento Local (UPL), la cual nos enfocaremos en la 18 Kennedy, donde se encuentra el Colegio IED Japón. Esta UPL, se caracteriza por ser el epicentro de la localidad de Kennedy, además de, poseer varias zonas comerciales que facilita la convergencia de la población tanto flotante y no de la localidad.

Esta población, a grandes rasgos posee particularidades económicas que obedecen a condiciones sociales que determinan, según el informe de la alcaldía mayor de Bogotá

(Bogotá, 2022, pág. 2) “la localidad de Kennedy tiene aproximadamente una población que el 50% de esta, vive en condiciones de precariedad o vulnerabilidad.”

Tabla 1 Condiciones de pobreza

Grupo Sisbén	Bogotá ⁴		Kennedy ⁴	
	Personas	%	Personas	%
Grupo A (Pobreza extrema)	82.331	7,9%	7.121	9,1%
Grupo B (Pobreza moderada)	321.137	30,6%	29.212	37,5%
Grupo C (Vulnerabilidad)	484.821	46,2%	34.659	44,4%
Grupo D (No pobre no vulnerable)	160.271	15,3%	7.003	9,0%
Total	1.048.560		77.995	

Fuente: Cálculos propios a partir de SDP (2023). Base de Datos Sisbén. Corte a 04 diciembre de 2023.

Según el informe, también se puede identificar que la UPL presenta una población mayoritariamente femenina, y que en ella habita el 9.0% de la población de la localidad:

Ilustración 2 población por sexos



La mayoría de su población oscila entre los 29 a 59 años, posee el 94,2% de cobertura escolar. A parte, la UPL Kennedy posee 23 instituciones educativas, permitiendo una tasa de cobertura amplia al acceso del derecho a la educación. Hay que recalcar que, en la localidad de Kennedy solo cinco instituciones educativas poseen jornada nocturna enfocada en la EPJA:

*Ilustración 1 Tabla 2 Colegios con jornada nocturna***LOCALIDAD DE KENNEDY**

NOMBRE INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DIRECCIÓN	TELÉFONO	JORNADA
COLEGIO CARLOS ARTURO TORRES (IED)	TRANSV 72 B No. 44 C-08 SUR	2381171 EXT 12	JORNADA NOCTURNA
COLEGIO EL JAPÓN (IED)	CR. 78G No. 38C - 11 Sur	2732515 / 2939648 / 2939499 / 4036380 / 4518084 /	JORNADA NOCTURNA
COLEGIO LA AMISTAD (IED)	CR. 78 No. 35-30 SUR	2643169 / 2643189 / 2646605 / 29320278	JORNADA NOCTURNA
COLEGIO MANUEL CEPEDA VARGAS (IED)	CLL. 56 SUR NO. 81-26	7763393 / 7820397 / 7771571	JORNADA NOCTURNA
COLEGIO NACIONAL NICOLÁS ESGUERRA (IED)	CLL. 9C No. 68-52	4201216 / 2604981 / 2607388 / 2605043 / 4208807	JORNADA NOCTURNA MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES

Fuente: [Educación para jóvenes y adultos | Portal Matrículas Secretaría de Educación del Distrito](#)

A grandes rasgos, la localidad de Kennedy posee una población de 7289 personas en condición de discapacidad, lo cual implica en su modelo de plan de ordenamiento, necesidades de instituciones educativas que incluyan a las personas en condiciones de vulnerabilidad. A pesar de, no haber un informe que determine donde se encuentra (UPL) el grupo en condición de discapacidad o en condiciones de pobreza extrema, según el informe (Bogotá, 2022), la localidad de Kennedy tiene una población entre los 14 a 28 años (1773), adultos entre 28 a 59 años (1828) y adultos mayores entre los 60 a mas años (210) que viven en la extrema pobreza.

La vulnerabilidad es a causa de, condiciones estructurales que van desde las VBG, la violencia interfamiliar hasta las condiciones de habitabilidad de calle, la siguiente tabla tomada de la fuente de (Bogotá, 2022), muestra las personas atendidas por la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS)

Tabla3 Atención SDIS

Proyecto	Servicio	PUA	VCA	Discapacidad	Migrantes	LGBTI
7564 - Comisarias de Familia	Comisarias De Familia	22.411	1.292	318	292	142
7730 - Población migrante	Servicio Para La Integración Y Los Derechos Del Migrante, Refugiado Y Retornado	6.125	8	10	5.989	218
7735 - Procesos territoriales	Centros De Desarrollo Comunitario	6.607	442	146	280	75
	Tiempo Propio Para Personas Cuidadoras	896	49	15	27	6
7740 - Juventud	Casas De La Juventud	8.397	814	40	101	527
	Parceros Por Bogotá	626	89	16	1	35
7744 - Infancia y adolescencia	Arte De Cuidar-Te	129	10	8	10	-
	Atrapasueños	391	184	3	20	-
	Centro Amar	429	80	6	106	-
	Creciendo Juntos	3.587	110	29	36	1
	Estrategia De Participación Infantil	63	4	-	3	-
	Jardines Infantiles	6.724	179	158	331	-
7745 - Nutrición	Comedores Comunitarios	4.154	576	161	175	19
	Compromiso Por Una Alimentación Incluyente	1.394	536	88	4	2
7749 - Territorios cuidadores	Gestión Del Riesgo	71	3	3	-	-
	Respuesta Social	1.460	296	103	96	14
7752 - Familias	Componente Prevención Violencia Intrafamiliar Y Violencia Sexual	937	40	5	50	13
7753 - Maternidad y la paternidad temprana en Bogotá	Prevención De La Paternidad Y Maternidad Temprana En Bogotá	1.446	131	5	51	63
7756 - LGBTI	Casas LGBTI	345	24	11	18	231
7757 - Habitabilidad en calle	Servicio Móvil De Abordaje Territorial Para El Fenómeno De Habitabilidad En Calle	513	26	21	40	6

Fuente: (Bogotá, 2022, pág. 12)

Tabla 4 Atención SDIS

Proyecto	Servicio	PUA	VCA	Discapacidad	Migrantes	LGBTI
7770 - Vejez	Apoyos Económicos Para La Persona Mayor	9.363	966	800	1	21
	Modalidades Anteriores 7770	21	1	8	-	1
	Servicio Bogotá Te Acompaña En La Vejez	87	11	26	-	1
	Servicio Social Centro Día	1.851	69	106	5	13
7771 - Discapacidad	Atención Emergente	1	-	1	-	
	Bogotá Te Cuida En Casa	19	-	2	-	
	Bono Canjeable Por Alimentos Para Personas Con Discapacidad	1.496	254	607	3	11
	Centros Avanzar	14	-	14	1	
	Centros Crecer	123	12	123	8	1
	Centros Integrarte Atención Externa	162	8	161	-	
	Estrategia De Fortalecimiento A La Inclusión-EFI	68	3	66	1	
7918 - Transferencias monetarias	Estrategia de Ingreso Mínimo Garantizado	157.611	16.686	7.584	349	201

Esta tabla nos ayuda analizar las condiciones que atraviesan las personas que habitan la localidad de Kennedy, que seguramente, son muchas de las cualidades que poseen las personas que pertenecen a la jornada nocturna del IED Japón, y como su contexto social se atañe en las instituciones educativas de la localidad y sus retos frente a los procesos de educación enfocados en la EPJA.

Planteamiento del problema

Durante el tiempo que fuimos partícipes de los espacios IED Alemania Unificada y IED Japón, pudimos observar varias condiciones que, demarcaban la vida de los (as) estudiantes, una de estas fue, el entorno barrial. El IED Alemania Unificada al encontrarse inmerso en el barrio Guacamayas de la localidad de San Cristóbal Sur demarcaba algunos patrones que venían enlazados con las problemáticas del territorio, esto, generaba comportamientos compartidos entre los estudiantes que develaban gran índice de violencia, consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y problemas convivenciales (tanto en la escuela como en la casa) “En este sentido en la escuela hay jóvenes inmersos en el consumo de sustancias psicoactivas, jóvenes cooptados por organizaciones delictivas que operan en el territorio.” (Anexo 1)”. Por otro lado, los (as) estudiante del IED Japón al encontrarse ubicados en la localidad de Kennedy no se alejaban de aquellas condiciones que se vivían en el IED Alemania Unificada, complejizando que, la población era más diversa (EPJA) y contenía nuevas problemáticas que supone la vida laboral, “ “Al despedirnos de las y los chicos, Steven un chico que tenía una camiseta de futbol amarilla de la liga de Bogotá me fue a dar la mano derecha pero al chocar nuestros puños al terminar el saludo dio muestras de dolor, le pregunte por la causa de ese dolor y me dijo que lo iban a robar y le pegaron un puntazo” (Anexo 2).

Esto nos hizo visibilizar como el territorio desarrolla las subjetividades que convergen dentro de la escuela, dando una noción de comportamientos, expresiones y estilos que dependen de este elemento para el desarrollo de la personalidad. De esta manera,

concluimos que poseían la violencia barrial de manera natural, concibiendo un mundo lleno de conflictos como algo que era parte de la cotidianidad.

En ambas instituciones, nos acercamos a la población que era excluida del sistema de educación puesto que, las personas que accedían a este tipo de educación presentaban la particularidad de ser mayores de edad para el proceso de escolarización regular. A esta particularidad, la institución les brindo una etiqueta llamada “extra edad”, condición que marcaría ambos procesos de educación “flexible” de ambas escuelas, El IED Alemania Unificada poseía el proceso nombrado “aceleración” de un programa creado hace más o menos diez años llamado “Volver a la escuela”: se basaba en ciclos que colocaban a los estudiantes al margen en los tiempos establecidos para acabar el bachillerato, también poseía un proceso de alfabetización para niños y niñas. Por otro lado, el IED Japón adopta la escuela nocturna para los procesos de aceleración, bachillerato flexible para jóvenes y adulto y alfabetización. La diferencia entre ambas instituciones era la población, mientras el IED Alemania Unificada trabajaba con los (as) estudiantes que aún eran menores de edad, el IED Japón le apostaba a una educación más incluyente para la población.

Al comprender esta particularidad, nos preguntamos, ¿Qué condiciones familiares existen en estos entornos?, mientras más nos acercábamos a los (as) estudiantes, observamos que, la familia (primera institución) poseía una serie de conflictos que obedecían al territorio, los roles impuestos por el sistema y la marginalidad “Los y las jóvenes que hacen parte de este proceso de aceleración son quienes, por situaciones como violencia intrafamiliar, problemas afectivos y de convivencia, el asumir un rol de

trabajo para contribuir en la consecución de recursos para la supervivencia del hogar. En estas circunstancias, abandonan la escuela...” (Anexo 1).

La violencia en todas sus formas estuvo presente en ambas instituciones, normalizándose y haciendo parte de las formas de relacionarse de los (as) chicos (as) dentro de la escuela por eso, tensionamos la EPJA y decidimos hacerlo por medio del manual de convivencia: ¿La escuela y el manual de convivencia toma en cuenta a la EPJA?, si no soy menor de edad ¿La escuela como me hace garante de derechos? Y otras preguntas que surgían a partir de las implementaciones de la SED (Secretaría de educación distrital) como es la justicia restaurativa que posee contradicciones como la desescolarización.

Dentro del IED Japón, pudimos hacer una serie de actividades con los (as) estudiante y los (as) docentes las cuales, nos ayudaron a identificar que no existía mucha percepción sobre la justicia restaurativa, las VBG, las condiciones de derechos humanos y ante todo el desconocimiento del manual de convivencia. Para poder tensionar estas carencias, decidimos situar la revisión y actualización del manual de convivencia, y la promoción sobre el conocimiento de este en especial por, los (as) educandos (as) de la jornada nocturna. Cabe resaltar que, el Manual de Convivencia del Colegio IED Japón debe socializarse para la promoción de la ruta de atención integral.

Por otro lado, una de nuestras preocupaciones más importantes fue frente al sujeto (a) de la EPJA y su soporte jurídico en lo constitucional y supraconstitucional como sujetos partícipes del proceso educativo de la escuela. Debemos, adentrarnos en la condición del adulto en la escuela y comprender que, no es palpable dentro del Manual de Convivencia. Esta condición debe direccionar a tomar en cuenta a la comunidad educativa de la nocturna para apropiarse y empoderarse de su condición política dentro la escuela para lograr aportes a la vida cotidiana de sus participantes.

Justificación

Desde nuestro interés de abordar el conflicto, y observar su manejo dentro de las instituciones educativas las cuales hemos realizado nuestras prácticas: Centro educativo Libertad (CEL), IED Alemania Unificada y el IED Japón, consideramos pertinente la creación de una ruta para la actualización del Manual de Convivencia del IED Japón, que tome en cuenta las particularidades de los sujetos que están en condición de extra edad, jóvenes y adultos, para garantizar nuevos mecanismos que permitan la democracia de todos (as) los (as) sujetos dentro de la convivencia escolar. Por medio del manual de convivencia, reconocemos los principios normativos construido, que, únicamente posee criterios institucionales los cuales no toma en cuenta a la totalidad de la comunidad escolar.

La aplicación sancionatoria desde la justicia positiva sigue siendo parte de los mecanismos de justicia que desconocen a los sujetos a pesar de, tener lineamientos de la secretaria de educación distrital (SED) y su apuesta con la justicia escolar restaurativa (JER). Sin embargo, dentro de las particularidades del IED Japón, el Manual de convivencia no aborda a los (as) sujetos de la EPJA, lo cual, no permite un abordaje del conflicto desde una ruta de atención que les incluya.

Por medio de las actividades que realizamos durante el proceso práctico, las grabaciones y diarios de campos nuestra investigación fue direccionada hacia un

enfoque cualitativo, entorno a las prácticas educativas, Investigación, acción educativa (IAE). La cual nos permite identificar relaciones sociales, territorialidad e historicidad de los (as) educandos (as) con el fin de, abordar el conflicto. De aquí, resulta la ruta que busca la revisión y actualización del Manual de Convivencia del IED Japón

Para nosotros, los (as) futuras educadoras en educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, es necesario tomar en cuenta las subjetividades que difieren de la normatividad de cada institución educativa, específicamente para aquellos (as) que son parte de la Línea investigativa de escuela, comunidad y territorio. Creando espacios que propendan por participación amplia de todos los actores que converjan en los territorios denominados escuela. Nuestro deber, esta presente en darle voz a aquellos (as) que no son visibles, a parte, hacer de todas las personas sujetos (as) garantes de derechos, entendiendo a la escuela como una institución del estado que propende por ser cuidadora para la diversa población que la habita.

Debemos comprender como futuros educadores que, la escuela no es únicamente el espacio para niños y adolescentes puesto que, ella sufre transformaciones que se van moldeando a las necesidades sociales, y al ser un lugar de reunión para la comunidad, también debe ser un lugar que ayude a tensionar y visibilizar las subjetividades como lo es la EPJA.

A pesar de, encontrarnos con varias condiciones que retrasaron nuestra práctica, propusimos una serie de actividades que visibilizaban las condiciones sociales de los (as) sujetos de la jornada nocturna del IED Japón frente al conflicto. Esto nos permitió identificar 3 enfoques para abordar la revisión y actualización del Manual de Convivencia: Enfoque en Derechos humanos, enfoque de género y enfoque de justicia

restaurativa. Lo cual, facilitó el abordaje de las temáticas que buscamos explorar con los (as) educando (a), logrando determinar los vacíos y retos que implicaba la construcción de esta ruta.

Objetivos

Objetivo general: Crear una ruta para la revisión del manual de convivencia del colegio IED Japón con las siguientes categorías: Justicia Restaurativa, Derechos Humanos, Género y Convivencia.

Material didáctico

Diseñar de una *Guía Metodológica Comunitaria para la incorporación de los enfoques de Derechos Humanos, restaurativo y de género en la Convivencia en el Colegio El Japón IED* desde la perspectiva de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas

Objetivos específicos

- Analizar la convivencia (prácticas y Manual) desde la perspectiva de estudiantes, docentes y equipo de investigación identificando problemáticas y oportunidades
- Construir ruta metodológica y herramientas para la incorporación de los enfoques... promoviendo la participación de docentes y concejo estudiantil

- Validar y ajustar la guía metodológica con docentes y estudiantes (pertinencia, diseño, claridad, estructura, viabilidad)

Marco Teórico

Manual de Convivencia

El manual de convivencia es un compendio de normas, procedimientos, deberes y derechos cuyo objetivo fundamental es la normalización del relacionamiento en la comunidad escolar. Ejecuta una serie de procedimientos efectivos para quienes rompen este compendio de normas. Su característica fundamental según (Marta Osorio de Sarmiento, 2011) es “los manuales intentan abordar las situaciones conflictivas de violencia, además, propenden por soluciones construidas desde el dialogo teniendo en cuenta, los conceptos de libertad, derechos y justicia.” Cabe resaltar, aunque esta colección de normas busca potenciar las soluciones dialogadas y concertadas, es una herramienta jurídica, “esta enmarcado en las normas constitucionales, jurídicas y no como un acuerdo” (Marta Osorio de Sarmiento, 2011), esto quiere decir, que es un contrato universal que se debe adoptar por el simple hecho de acceder al derecho a la educación y pertenecer a una institución educativa. Este contrato, no tiene en cuenta las circunstancias reales en las cuales se desarrolla la cotidianidad escolar, y solo pretenden amoldar a las y los sujetos para la normalización y la adaptación dentro de la ciudadanía. Sumando a esto, la facultad de intervenir en que situaciones las personas tienen derecho a la educación.

Basándonos en un significado instruccional, la ley 1620 de 2013 y en concordancia con la ley 115 de 1994 define al Manual de Convivencia como:

“El manual de convivencia, define los derechos y obligaciones de los estudiantes de cada comunidad educativa, a través de los cuales se rigen las características y condiciones de interacción y convivencia entre los mismos, y señala el debido proceso que debe seguir el establecimiento educativo ante el incumplimiento de este. Es una herramienta construida, evaluada y ajustada por la comunidad educativa, con la participación de los estudiantes y padres de familia, de obligatorio cumplimiento en los establecimientos educativos públicos y privados, y es un componente esencial del proyecto educativo institucional.”(Ley 1620, 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, 2015, congreso de Colombia)

Ahora bien, según el artículo 87 de la ley 115, quienes terminan aceptando las disposiciones de este reglamento convivencial, son los padres en el momento de firmar la matrícula. Esto nos plantea, la condición de extra edad de las personas pertenecientes a la jornada nocturna del IED japon puesto que, los sujetos no entran en la normatividad de la institución por medio del Manual de convivencia.

A esta concepción jurídica, sumamos el SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR, regido por la misma ley 1620 por lo tanto, en su esencia los manuales de convivencia deben ser producto de la aplicación de unos principios, definidos,

autonomía, participación, corresponsabilidad, diversidad e integralidad. En el caso del Manual de Convivencia del IED Japón estos principios se ven inmersos en lo que denominan “valores institucionales”.

Enfoques

Justicia Restaurativa

La justicia es una virtud intrínseca al ser humano, se basa en la noción de lo injusto o lo justo, por ende, es la base del derecho. La justicia es, “la constante y perpetua voluntad de dar su derecho a cada uno” (Fontana, 2008, pág. 23). Se expresa por medio de lo material e inmaterial, e imparte lo necesario para la realización de los (as) sujetos.

La justicia como virtud dirigida a cada uno, se relaciona con el término de igualdad en relación con el otro, por lo tanto, “en los actos de las demás virtudes, lo recto hacia lo cual tienden estas otras virtudes se determina solamente por la relación al sujeto agente. Sin embargo, lo recto que hay en el acto de la justicia está constituido, además que, por la relación del sujeto agente, por la relación al otro” (Fontana, 2008, pág. 33). Según lo que menciona en este artículo, las percepciones de Santo Tomas de Aquino: la igualdad y la alteridad, son las que establecen la justicia. Estas relaciones suponen adecuarse en un acto de compensación entre sujetos por lo cual según (Fontana, 2008, pág. 34) “una inclinación natural se convierte en derecho solamente cuando llega a ser

racionalmente entendida como expresión de la ley natural moral, que es el fundamento de todo acto de justicia.” esto quiere decir que, no es solo el vínculo social entre seres benévolos, se enmarca en la ley moral, la cual es producto de la ley divina. En ese sentido la ley solo funciona como herramienta de cohesión social.

Por otro lado, la sociedad busca un ente mediador de la justicia, por esta razón, las instituciones tales como la escuela, la familia y la iglesia toman un rol importante domesticando a los (as) sujetos de manera asertiva. A pesar de esto, socialmente se otorgan condiciones “igualitarias” por pertenecer a un territorio, es aquí, donde se manifiesta el Estado. Según (Aguilar, 1970) la igualdad como idea de la sociedad debe ser cuestionada desde las siguientes preguntas: 1. Que se distribuye: dinero, derechos, poder, recursos, 2. Como se distribuye: criterios de justicia, 3. Entre quienes se distribuye: La humanidad, los hombres, las mujeres, los niños, los ciudadanos, los aristócratas...

Spor otro lado, la percepción de Rawls nos permite observar la justicia como la mediadora de la vida social. “Por tanto, en una sociedad justa, las libertades de la igualdad de ciudadanía se dan por leyes establecidas, definitivamente, los derechos asegurados por la justicia no están sujetos a regateos políticos ni al cálculo de intereses sociales” (Rawls, 1971, pág. 17) En pocas palabras la justicia son los principios de cooperación los cuales suponen el acceso a los derechos básicos, estos en el seno de las instituciones de la sociedad. Acuerdos que suponen una equidad para acceder a

estas “instituciones sociales” que buscan garantizar la pervivencia de los propietarios sobre los expropiados. Cabe resaltar que mas allá de de las distintas percepciones desde las cuales se teorice la justicia, es común los acuerdos y principios.

Ahora bien, para (Zehr, 2010), la crítica sobre la justicia predominante en occidente va entrelazada con los saberes de los pueblos del sur. Para los palabreros Wayuu, esta es un mecanismo de esperanza y el futuro.

Para tener en cuenta, la justicia restaurativa es en los delitos denominados como “menores” puesto que, no atentan contra la propiedad privada. Sin embargo, tiene en cuenta como actor principal a la víctima, utilizando métodos restaurativos para abordar los conflictos. En el caso de la JEP, la justicia restaurativa permitió abrir procesos de paz a nivel regional y transcontinental como Sudáfrica y el Salvador.

La JER no es algo que este orientado al perdón y la reconciliación, busca proporcionar los elementos para la restauración de las víctimas, por ende, tampoco es una mediación según (Zehr, 2010) “los ofensores siempre tienen que aceptar en alguna medida responsabilidad por su delito, puesto que un componente importante de tales programas consiste en identificar y reconocer el mal causado.” En ese sentido no es un proceso neutral, donde el agresor no tiene nada que ponderar puesto que, cometió un delito o agresión asumiendo la responsabilidad en lo cometido.

Para el IED Japón, la apuesta se expande a la población de la nocturna, específicamente a la población que hacen parte de la EPJA, apostándole a una educación socio emocional que atienda las crisis que trajo generaciones de violencia, reclutamiento forzado y violencia intrafamiliar en adolescentes, jóvenes y adultos. Para

reconocer esta necesidad, al regresar a la presencialidad se realizan estudios que demarcan esta urgencia dentro de la escuela como institución garante de derechos, según la (Resolución 1326, 2023, Estándares de Calidad Espacial para el conjunto de equipamientos, espacios, edificaciones, estructuras especiales, instalaciones, infraestructura o unidades móviles y construcciones no convencionales y /o temporales, establecido en el Decreto Distrital [555](#) de 2021 Plan de Ordenamiento Territorial Bogotá Reverdece 2022-2035, y se dictan otras disposiciones, April 28)

“En el marco del retorno a la presencialidad y de acuerdo con los datos del Sistema de Alertas de la Oficina para la Convivencia Escolar – OCE (SED, 2023), en el periodo comprendido entre enero del 2019 y mayo del 2023 se puede observar que de los seis tipos de situaciones reportadas en el módulo de abuso y violencias, los presuntos casos reportados en el 2019 en comparación con los reportados en el 2022 se duplicaron, siendo la negligencia la situación con menor incremento (38% más casos reportados en 2022 que en 2019) La violencia psicológica la más reportada (183% más casos reportados en 2022 que en 2019), seguida de la violencia sexual con un incremento del 130%. A mayo del 2023, el número de presuntos casos reportados en cada una de las situaciones mantiene un comportamiento similar al de 2022. Así mismo, las “riñas” como hechos asociados a abuso y violencia, entre 2019 y 2022 se incrementaron en un 207%, pasando de 645 casos reportados en 2019 a 1982 casos en 2022. A finales de mayo de 2023 se han reportado 1255 casos.”

La secretaria Distrital de Educación (SED) desde el programa de Justicia Escolar Restaurativa, define el enfoque restaurativo como una serie de elementos que contribuyen a la inclusión, compromiso y participación en el abordaje de las agresiones

que se presentan en la escuela. Según la (Resolución 1326, 2023, Estándares de Calidad Espacial para el conjunto de equipamientos, espacios, edificaciones, estructuras especiales, instalaciones, infraestructura o unidades móviles y construcciones no convencionales y /o temporales, establecido en el Decreto Distrital [555](#) de 2021 Plan de Ordenamiento Territorial Bogotá Reverdece 2022-2035, y se dictan otras disposiciones, April 28), “Aunque el enfoque restaurativo no solo es una respuesta para atender hechos de convivencia escolar posterior a un evento de agresión, también es una acción preventiva que fomenta el sentido de comunidad y genera acciones de promoción de derechos y prevención de vulneraciones, reconociendo que la convivencia escolar esta anclada a unas condiciones socio historicas y políticas nacionales” por lo cual, se promueven prácticas de escucha, reconocimiento y respeto de las diferencias entre los (as) sujetos que hacen parte de la escuela. En ese sentido este enfoque depende de la interdependencia de los y las sujetos que conforman una comunidad, en este caso la comunidad educativa

Finalmente, la JER desarrolla unos principios que dan la pauta de lo necesario para poder cumplir con su objetivo:

- Darle importancia al daño puesto que, la ofensa no se queda solo en la victima, también la misma afecta a la comunidad en conjunto
- Las ofensas conllevan obligaciones para el ofensor, este debe asumir una responsabilidad activa en el daño cometido.
- Promover el compromiso y la participación de todas las partes: Victima, victimario y comunidad.

Enfoque de Derechos Humanos

En el marco de nuestra investigación, nos cruzamos en todo momento con el dilema de los derechos humanos. Cuando hacíamos el análisis de la caracterización y los datos arrojados, pugnaba en nosotros la idea de cómo cada uno de estos jóvenes, adultos, sin distinción de rol en el marco de la vida productiva, eran sujetos de derecho. Lo que queremos decir es, estudiantes y profesores como la comunidad escolar poseen garantía de sus derechos en el marco de la función institucional de la escuela. Es aquí en donde junto con la justicia, los Derechos Humanos plantean un paradigma inacabado situando la escuela como instrumento en disputa frente a, los poderes que configuran el régimen de la competencia y el individualismo (valor de cambio y todo su aparato de sometimiento jurídico, cultural y represivo)

La construcción de los derechos humanos, empezando por los conceptos iniciales nos remontan al código de Hammurabi, la revolución francesa y el triunfo de la burguesía. El paradigma de los derechos Humanos, también tiene una construcción histórica desde

los vencidos, por lo tanto, cada reconocimiento, cada amplitud en el ámbito político y de acción del Estado social de derecho es solo producto de una lucha constante de las y los excluidos en su reconocimiento como sujeto de derechos, según (pueblo, 2010) “Si bien el concepto de derechos se originó en Europa y su difusión fue parte de la expansión del Estado de derecho liberal y el capitalismo occidental, su desarrollo incluye aportes de la diversidad de pueblos y culturas que constituyen la humanidad y que luchan y se articulan

para concretar sus demandas de dignidad y autonomía. Por ello, no existe una doctrina o pensamiento homogéneo que pueda dar cuenta de una forma uniforme de su origen y naturaleza, ni que pueda abarcar el significado que tienen actualmente para el conjunto de individuos y colectivos humanos.”

En una perspectiva crítica y clásica, las condiciones materiales son las que condicionan la idea, el reconocimiento de principios fundamentales ligados intrínsecamente a la condición humana, reconoce la realización del sujeto humano en la dimensión económica, cultural desde condiciones materiales. Sin embargo, partiendo de un hecho hasta el momento incuestionable, la reproducción de esas condiciones materiales (normas, instituciones y el Estado) se sitúan como un bloque garante de derechos en función de, la pervivencia del sistema capitalista, la democracia representativa y la propiedad privada. Pero en ese conflicto, surgen los movimientos populares que exigen derecho a la vida, la no tolerancia a la práctica de la desaparición forzada, derecho a la salud y a la educación, trabajo digno, vivienda digna y en el repertorio de exigencias.

Mientras el Estado Burgués solamente protege a aquellos (as) que poseen propiedad privada.

En las revoluciones burguesas de los siglos XVII y XVIII se proclamaron los principios de igualdad entre todos los seres humanos, y la inalienabilidad de estos principios proveídos por Dios. Según el Acta de independencia estadounidense del año de 1776 y posteriormente en 1789 la revolución francesa proclamaba la libertad e igualdad para todos los hombres. Sin embargo, la esclavitud, el exterminio y la explotación siguieron vigentes entre quienes no eran considerados investidos de dicha humanidad que promulgaban los principios de los nuevos poseedores y acumuladores y su iluminación y civilización.

Con el establecimiento del Poder de los Soviets en 1917 y la proclamación de los “Derechos del pueblo trabajador y explotado” en 1918, un marco de derechos que superaba la salvaguarda de la propiedad privada se genera en torno a los (as) humanos. Según, (Declaración de los derechos del pueblo trabajador y explotado, 1918) “Con el mismo fin, la Asamblea Constituyente insiste en la completa ruptura con la bárbara política de la civilización burguesa, que basaba la prosperidad de los explotadores de unas pocas naciones elegidas en la esclavitud de centenares de millones de trabajadores en Asia, en las colonias en general y en los países pequeños.” De esta manera se rompe con el paradigma del trabajo asalariado, y el establecimiento da garantías para una clase mayoritaria, explotada y quien administra la producción. El

Estado, trazar unas nuevas rutas para la realización de la vida de cada sujeto en torno a la realización de un proyecto emancipador, distinto al capitalismo.

Con el fin de la segunda guerra mundial, la proclamación de la Declaración de los Derechos Humanos por parte de la Organización de Naciones Unidas ratifica las proclamaciones del siglo XVIII de manera inherente a la condición humana y por ende, pertenecen a todos y todas sin excepción de fronteras, razas etc. Los derechos humanos tienen unas condiciones fundamentales:

- Naturales e inmanentes, por lo tanto, son inherentes al ser humano y no dependen de otra condición externa a la naturaleza humana.
- Libertad individual o en pocas palabras primacía del individuo sobre los valores sociales como la igualdad y convivencia.
- Mediante un consenso o acuerdo social se da paso a la figura del Estado al cual delegan la gestión y cumplimiento de las leyes.
- Se fundamenta en el Estado de derecho como garante de la vigencia de los derechos humanos y además de esto como regulador de los poderes públicos.
- Los derechos son positivos, lo que significa que los mismos se convierten en leyes que a su vez vinculan en su ejercicio a los poderes públicos.
- No puede existir otra forma de exigencia de los derechos mas allá de las rutas legales permitidas por el Estado.

- “Los responsables de reconocer, respetar y garantizar los derechos humanos son los poderes públicos. Las personas deben contar con plena libertad de actuación, con el único límite de respetar el marco legal convenido” (pueblo, 2010)
- El progreso humano o una serie de conquistas progresivas en la mejoría de las condiciones de vida de los seres humanos con el fundamento del ejercicio de la libertad y dignidad en articulación con los desarrollos tecnológicos
- La universalidad como condición inherente a todas y todos los sujetos/as del mundo recogidas de aspiraciones comunes desde unas condiciones aparentemente comunes sin importar el origen o pertenencia de las o los sujetos.

Para finalizar, según (Santos, 2014) El origen de los Derechos Humanos es producto de las luchas burguesas con respecto a la humanidad, “Como discurso de emancipación, los derechos humanos fueron pensados históricamente para aplicarse solo a este lado de la línea divisoria, en las sociedades metropolitanas” en ese sentido, el marco que garantiza los mismos, ejecuta diversas formas de exclusiones racistas, xenófobas, crímenes de Estado, desaparición forzada, hambrunas y persecuciones que no escapan de la realidad de una ciudad como Bogotá, en cualquiera de sus 20 localidades y en sus establecimientos educativos.

Enfoque de Género

Debemos ubicar el concepto de género como construcción social, desligarlo del concepto de sexo (aunque el sistema legal colombiano no los separe) puesto que, este define roles sociales y relaciones de poder que se presentan en la cotidianidad. Por esta razón, es necesario pensarnos cómo nos relacionamos dentro de la escuela reconociendo la diversidad que posee la población de la EPJA y su contexto para, incluir nuevos debates que parten de los mecanismos de reproducción social de la institución, “El sistema legal colombiano presupone una composición binaria de la sociedad por “sexo” y sobre esa premisa se construyen las normas que regulan las relaciones sociales en el país.” (María Camila Romero Manrique, 2019). A partir de este, crear o plantear herramientas de visualización ante el cómo actuar en contra de las violencias sistematizadas que no son visibilizadas o que en ciertos casos son normalizadas, dentro de las maneras en que nos relacionamos con las otras subjetividades.

Hablar de género nos implica ciertas relaciones con los roles y estereotipos que se crean desde un consciente colectivo social, en pocas palabras, lo establecido histórica y

culturalmente de una sociedad en particular. El enfoque de género, funciona como una herramienta que nos ayuda a identificar estas particularidades y buscar mecanismos para entablar el diálogo en torno de estos estereotipos históricos “el enfoque de género es “una herramienta de análisis que permite entender “como construcciones históricas, las diferencias y desigualdades en los comportamientos y en las posiciones sociales de mujeres y hombres” (Claudia Nayibe López, 2022, pág. 13) Aquí es importante mencionar que, la construcción social del hombre y la mujer es un diálogo que esta inacabado, además que, es necesario apostar a otras diversidades que no se menciona desde la historicidad binaria. La herramienta del enfoque de género nos permite comprender las relaciones sociales que históricamente han procurado en reproducir desigualdad en torno de lo público y lo privado: El hombre como vocero, poseedor de fuerza física, intelectual, competitivo y las mujeres como cuidadoras, “su lugar es el hogar”, pasivas... etc. Permitiendo que, se tensionen los diálogos en torno de las formas de implementar mecanismos de justicia en las escuelas del distrito y en especial en la EPJA.

Roles de género

Roles de trabajo del cuidado.

Situarnos históricamente implica que, reconozcamos como se reparten los bienes, el trabajo, la economía y los derechos dentro del orden social por esta razón, cuando hablamos de roles estamos indicando con exactitud la manera en que el sistema nos configura la vida y nos limita. El sexo biológico, la sociedad profundamente patriarcal y los estereotipos de género nos delimitan y nos sujetan a condiciones que implican en gran parte la desigualdad social y el desarrollo de tareas que sostienen la institución.

Las mujeres, históricamente relegadas a los trabajos de cuidado, que en muchos casos son obstáculos para poder acceder a derechos fundamentales como es la educación, “Roles de trabajo reproductivo y del cuidado: hacen referencia a la asignación de las responsabilidades de reproducción, mantenimiento y sostenibilidad de la vida a las personas que se identifican como mujeres por considerarse como “naturales” a ellas. La crianza de niñas y niños, el lavado de loza y ropa, la preparación de alimentos, la reproducción biológica y el mantenimiento del hogar son algunos ejemplos de este tipo de trabajo; que, además, se caracteriza por no ser remunerado ni reconocido socialmente” (planeación, 2020)

Roles del trabajo remunerado:

Los cuerpos femeninos a diferencia de los masculinos han sido relegados a labores específicas por sus “capacidades biológicas”, creando colectivos imaginarios donde se da una especie de incapacidad para ocupar ciertos cargos, “Bajo la lógica de los roles del trabajo productivo, las mujeres por ser mujeres son “mejores” para ciertas labores (por ejemplo, enfermería, docencia, trabajo social, psicología, nutrición, limpieza y servicios domésticos, cuidado de niños, niñas, personas en condición de discapacidad, cocina); y los hombres, por ser hombres son “mejores” para otras (por ejemplo, ingeniería, medicina, construcción, plomería, electricidad, conducción, fuerza pública, puestos directivos) (planeación, 2020)

Antecedentes

El concepto de género aparece por primera vez en el artículo “*el tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo*” de Gayle Rubín, 1975. Ella menciona como

el sexo se transforma en “actividad humana” para la reproducción social, haciendo énfasis en las sociedades occidentales más rígidas. La sociedad al ser el orden establecido busca mantener roles, lo cual lleva a la subordinación de la mujer ante el hombre “El sistema sexo/género responde a categorías di mórficas, excluyentes y duales: hombre/mujer, heterosexual/homosexual, activo/ pasivo, privado/ público, naturaleza/cultura, normal/desviado, como la forma de pensamiento dominante entre las sociedades con estructuras más rígidas occidentales.” (Suárez, 2009)

Los derechos humanos y el enfoque de género

El enfoque de derechos nos invita a establecer condiciones invisibles ante la sociedad, enunciando las diversidades sexuales demarcando las violencias sistemáticas y tipificándolas para la visualización de estas y de las comunidades que las padece “El enfoque de derechos implica el reconocimiento del carácter universal, inalienable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos de todas las personas por el hecho de serlo. Implica comprender las violencias basadas en el género como un asunto de derechos humanos y así mismo, poner o situar a quienes sufren de estas violencias como sujetos de derechos, válidos para la interlocución y teniendo que asumir consecuencias de discriminación estructurales que causan violaciones de derechos humanos.” (María Camila Romero Manrique, 2019).

Este enfoque nos invita a pensarnos las maneras de discriminación de las poblaciones diversas dentro de las instituciones del estado, permitiendo que se pueda conciliar la marca violenta de la historicidad de las disidencias sexuales. La escuela como

instrumento del sistema, debe plantear la corrección de estas discriminaciones a partir de la convivencia, el diálogo y rutas que velen por la repartición de derechos de manera equitativa, siendo inherente a la condición social, sexual, raza, edad... etc.

Este enfoque es necesario dentro las rutas para la revisión de manual de convivencia puesto que, apuesta por la seguridad, el desarrollo y el crecimiento social de las niñas y mujeres que sistemática y socialmente han sido víctimas de condiciones de desigualdad que el mismo sistema replico a partir de los roles de género.

A continuación, nombraremos los derechos de las mujeres:

1. Derecho a la paz y convivencia con equidad de género: “Proceso que va más allá con el fin del conflicto armado, plantea el conflicto como una condición que se transforma y debe ser profundizado” (Secretaría Distrital de la Mujer, 2015, p.81).
2. Derecho a una vida libre de violencias: “Las mujeres son víctimas por su condición de género, perpetuando la desigualdad y la subordinación” (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Tipos de violencia: Violencia psicológica (malos tratos, humillaciones e insultos), violencia física (golpes, empujones y estrujones), violencia sexual (tocamientos sin consentimiento o bajo presión), violencia patrimonial (destrucción de bienes personales y/o material de trabajo), violencia económica (control de ingresos). Así, la Ley 1257 de 2008, define las violencias contra las mujeres.
3. Derecho a la participación y representación con equidad: Facilitar la exigibilidad de derechos con incidencia ante propuesta alternativas construidas por mujeres. La participación como pilar democrático que busca garantizar derechos colectivos.

4. Derecho al trabajo en condiciones de igualdad y dignidad: Este derecho busca garantizar la estabilidad económica de las mujeres con el fin de obtener ingresos propios. Esta estabilidad económica busca reconocer la condición de poder ante los bienes materiales y romper la vulnerabilidad económica que la mujer ha vivenciado de manera histórica. También se busca disminuir la brecha laboral a partir de los roles género que han sido causantes de la marginalidad de las mujeres.
5. Derecho a la salud plena: “El derecho a la salud implica gozar del óptimo estado de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad o malestar” (ONU Mujeres, 2017).
6. Derecho a la educación con equidad: busca disminuir la brecha de desigualdad que las mujeres poseen en todas sus edades. También apuesta a una educación libre de sexismos y de relaciones que históricamente han sido barreras para su ejercicio educativo.
7. Derecho a una cultura libre de sexismo: busca irrumpir en las prácticas culturales que no han sido neutrales y que legitiman la discriminación de género, raza, clase social, etc.
8. Derecho al hábitat y vivienda digna: por las condiciones de desigualdad económica, las mujeres viven en condiciones más precarias que los hombres, en cuanto la vivienda. Este derecho garantiza que puedan acceder al trabajo, la educación, a la cultura y la recreación desde una vivienda que garantice estos derechos.

La convivencia escolar

La convivencia, es la gestión positiva del conflicto, sin embargo, haciendo referencia a cualquier diccionario de la lengua española, su definición, “la acción de convivir” (RAE, 2025). Junto a este concepto se despliegan sinónimos como coexistir, tolerancia, relación entre otros (as) sujetos, por lo tanto, la convivencia no es algo abstracto, se relaciona con la capacidad social del ser humano en un espacio y su armoniosidad con el semejante. Para el Instituto colombiano de bienestar familiar (ICBF) la convivencia se define como el acto de vivir con los otros, y esa condición está determinada por la comunicación, la participación, el dialogo y otros elementos que determinaran la gestión del conflicto en los diversos espacios.

Para Pupiales según lo mencionado en su investigación del año 2020 en especial del concepto de convivencia que plantea el “Foro para la calidad de la enseñanza, educar para la convivencia” este concepto se puede definir como: “La convivencia no es la mera ausencia de violencia. La convivencia es resultado de la expresión de múltiples factores, como son la comunicación, el diálogo, la cooperación, el respeto mutuo, etc.” (Pupiales Rosero, 2021). Dentro de la convivencia escolar, debemos esclarecer que, la violencia es parte de la cotidianidad. Para mediar esta violencia es importante el

establecimiento de unos valores que superen el individualismo y la competencia de la sociedad burguesa con el fin, de acercarnos a los demás y comprender como abordar el conflicto. Por lo tanto, podemos afirmar que el concepto que encontramos en Flores y Herrera para la categoría de convivencia se acerca de una manera mas plena a “la potencialidad que tienen las personas para convivir con otros, en un marco de respeto mutuo y solidaridad reciproca.” (Florez & Herrera, 2020)

Por lo tanto, debemos partir de la convivencia escolar, que es propia de la escuela reconociendo que, es un aparato ideológico del Estado burgués, se puede definir a demás como lo afirma (Leyton, 2021), una institución de encuentro social con características únicas. Es por esto, que tenemos la tarea de convertirla en un aparato de dominio, reproducción cultural y que gire en torno a la educación como practica de la libertad. Por lo cual, el concepto de Convivencia Escolar se desarrolla con las nuevas constituciones latinoamericanas, y la actuación del Estados como ente regulador. Por lo tanto, la convivencia escolar “se entiende como la construcción de relaciones entre personas que se da en la comunidad educativa, dentro de la que se considera el contexto y el marco de derechos y deberes en el cual se encuentra” (Leyton, 2021). Por lo tanto, se busca que todos los integrantes de la comunidad escolar, mediante el descubrimiento y reconocimiento del otro, “aprendan a vivir con los demás”.

En este sentido, lo que plantea el Estado Colombiano desde la ley 1620 de 2013 y la formación en derechos humanos, la educación para la sexualidad y la mitigación de la violencia escolar, cuyos principios se plasman en: Participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad.

En el Manual de convivencia del IED Japón, la convivencia se aborda desde tres principios fundamentales que se interrelacionan: principio uno: El aprendizaje para el estudiante tiene sentido cuando el conocimiento nuevo se relaciona con sus propias estructuras de pensamiento y tiene aplicación en su vida. Principio dos: La formación democrática genera una sana convivencia y principio tres: La autonomía posibilita la regulación del ser en relación con el otro.

Marco normativo

Nuestro trabajo de investigación va dirigido a las personas del horario nocturno del IED Japón, exactamente al proceso educativo con enfoque de EPJA.

Marco jurídico internacional:

Pacto de San Jose (1969)	Pacto firmado entre países americanos, con el fin del respeto a los derechos humanos y las garantías estatales para el reconocimiento de los mismos, entendiendo estos desligados de la nacionalidad, y con miras a, la dignidad humana
Protocolo adicional a la convención americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales. PROTOCOLO DE	Este protocolo es resultado de la Convención americana de Derechos humanos la cual, es producto del Pacto de San José que busca garantías y

SAN SALVADOR (1988)	progresividad en materia de derechos sociales, económicos y culturales, por lo cual, los Estados se comprometen a construir el marco legislativo que brinde efectividad en el marco de la aplicación de los derechos.
Pacto internacional de Derechos Sociales, económicos y culturales (1966)	En este pacto se reconoce la inalienabilidad de los derechos humanos. Los estados firmantes de este pacto se comprometen a la obligatoriedad y gratuidad del acceso al derecho a la educación especialmente, la primaria, con el fin de que todas las personas que no hayan superado este ciclo lo puedan culminar, esto como garantía del Estado.
Marco de Acción de Marrakech (CONFITEA 2022)	En el marco de acción de Marrakech 2022 surge del aporte de Estados, organizaciones civiles, colectivos de maestros etc. Se prioriza el desarrollo de los objetivos para el desarrollo 2030 con el fin, de la promoción progresiva de la Educación para jóvenes y adultos, entendiendo la educación como un derecho humano fundamental para toda

	la vida. También se reconoce la autonomía y los conocimientos ancestrales de los pueblos, con un enfoque para la protección de la naturaleza, la igualdad en el acceso en entornos digitales y el aumento de la financiación estatal.
--	---

Marco jurídico nacional:

Constitución Política de 1991	Artículos 67 y 68 que establecen la educación como derecho fundamental y un servicio público de obligatoria prestación, el Estado tiene la obligación en la disminución de la analfabetización
Ley 115 de 1994	En el título III, define las modalidades y objetivos de la educación para adultos, establece los procesos de educación semipresencial para adultos y los de educación no formal.
Decreto 3011 de 1997	Establece la EPJA

Directiva ministerial 14 de 2004	En esta directiva se dirigen las orientaciones para la administración del Plan Nacional de Alfabetización y educación de adultos, respecto a la función institucional de los establecimientos que ofrecen este servicio, los marcos de referencia nacionales en términos de calidad, financiación entre otros.
Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2025	Denominado por el Estado como “Camino hacia la calidad y equidad” y es una propuesta que busca enrutar el proceso de educación para el desarrollo económico y social de Colombia, en la construcción de una sociedad cimentada en la justicia, equidad, respeto y reconocimiento de la diversidad.
Educación para todas las personas sin excepción Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación (2021)	Para este punto, recomendamos leer la siguiente referencia: (Duque, 2021)
INCLUSIÓN Y EQUIDAD: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA	Recomendamos leer la siguiente referencia de implementación del enfoque

COLOMBIA (2022)	de la EPJA: (Duque I. , 2022)
-----------------	-------------------------------

En la jurisprudencia nacional, encabezada por la Carta Magna de 1991, el derecho a la educación es responsabilidad del Estado como apuesta fundamental para el respeto de los derechos humanos hacia la paz y la democracia donde, se genere garantías para la participación de los diversos actores de la comunidad educativa en torno de la institución prestadora del servicio. Este debe ser garantizado de manera progresiva para todas y todos los colombianos.

Marco judicial del sistema escolar:

Ley 1620 de 2013	Esta norma crea el Sistema Nacional de convivencia escolar, el cual tiene como funciones específicas: Identificar y resolver conflictos, promover estrategias para la convivencia y activar la ruta de atención integral en casos de violencia. Esta norma también faculta la construcción del manual de convivencia.
Decreto 1965 de 2013	Decreto que reglamenta la acción de la ley 1620 de 2013.
Acuerdo Distrital No. 434 de 2010	Este acuerdo crea el Observatorio distrital de convivencia escolar, con el fin de que

	sea un espacio de reflexión pedagógica con el fin de aportar teórico y prácticamente a los suceso de la convivencia escolar creando sistemas de alerta temprana, generación e estrategias entre otras disposiciones
Decreto 546 de 2011	Este decreto reglamento el observatorio distrital de convivencia escolar, plantea sus funciones y las instituciones responsables de su funcionamiento.

Marco metodológico

Para realizar nuestra guía práctica, nos basamos en una serie de actividades que recogían información detallada dentro de lo cualitativo. Esto con la necesidad de adentrarnos a las condiciones concretas de las particularidades que hacen parte de las subjetividades de la jornada nocturna del IED Japón.

La herramienta investigativa fue la investigación acción educativa (IAE).

La investigación acción educativa:

La metodología concerniente a la investigación – acción educativa recoge elementos cualitativos del desarrollo de la práctica pedagógica. Reflexionando en la teoría y práctica desde la capacidad multidisciplinar, característica de los (as) educadores, abordando saber tales como, sociología, antropología y psicología, sin embargo, estos aplicados desde la educación, enseñanza y formación. En ese sentido, el dialogo constante entre la teoría y la práctica es un proceso esencial que se debe realizar de manera continua, dependiendo de, las demandas que le exige su labor. Según (Restrepo Gómez , 2004) la primera fase es la “deconstrucción de la práctica” se resuelve la reflexión de la práctica social del / la maestra y el diagnóstico emergente de la misma. Se basa, en una crítica reflexiva de la práctica ejecutada, de esta manera. (Restrepo Gómez , 2004, págs. 45-55) “El docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico, se ve abocado a deconstruir su práctica inicial, en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las

escuelas y colegios, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan.” De esto depende la transformación de la práctica pedagógica. La segunda fase es llamada la “reconstrucción de la práctica pedagógica”, corresponde a la superación de la anterior desde lo afectivo, producto de la primera fase. Esta nueva practica surge del dialogo entre las teorías académicas existentes en el capital cultural del docente y la aplicación de esto en la práctica pedagógica y su contexto social. Es aquí donde nace un nuevo saber pedagógico, “tejido desde la propia experiencia”. La tercera y última fase es la “constatación y validación de la nueva practica”, proceso de evaluación de las dos fases anteriores de la investigación – acción educativa, la cual define si cumple con los fines del proceso educativo o con el PEI. Una de las herramientas esenciales para la reflexión de situaciones, teorías, indicadores entre otros elementos que validen su efectividad es el diario de campo. Este permite a los (as) docentes un dialogo permanente y reflexivo del nuevo saber practico aplicado a la realidad. El (a) docente “busca en el diario de campo, en el que ha registrado su desempeño de la nueva práctica, indicadores que le permitan comparar la efectividad de los cambios introducidos en su práctica.” (Restrepo Gómez , 2004, pág. 52). Por lo que en nuestra experiencia es una herramienta fundamental e indispensable.

Las herramientas que utilizamos para la recolección de datos fueron:

Técnica	Comprensión y descripción	Instrumento
La entrevista	La entrevista fue una de las herramientas más	

	importantes por la potencia que tiene para identificar ámbitos cualitativos de dicha comunidad escolar. “Nos permite recoger datos de manera profunda, de manera individualizada a partir del diálogo con actores sociales pertenecientes a un contexto” (Babativa Salamnca, y otros, 2024) (Babativa Salamnca, y otros, 2024, págs. 92-107)	
Diarios de campo	esta técnica nos propuso reflexiones profundas sobre nuestro lugar dentro de la práctica pedagógica e investigativa. Hay que tener en cuenta que, “se deben tomar notas esporádicas y pasarlas a	

	limpio, el diario de campo tiene la libertad de escritura siempre y cuando respete las expresiones locales. Es complejo de interpretar por las condiciones de redacción y signos de puntuación, a pesar de esto, va de la mano con los sentires del trabajo de campo, además es excelente complemento para los registros visuales y auditivos” (Rockwell, 2005)	
Cartografía social	Cuando hablamos de mapas o representaciones gráficas de sitios, hablamos de la capacidad humana de producir representaciones terrenales, geográficas y	

	sociales. En ese sentido, (Barragán Giraldo, 2015) define la cartografía social, como una apuesta de ir más allá de la interpretación territorial hegemónica del poder. En la cual “a partir de las consideraciones espaciales del terreno se busca que las comunidades reconfiguren la territorialidad de los espacios”.	
--	--	--

Análisis de datos en bruto

A continuación, realizaremos el análisis de datos en bruto con base a los instrumentos que fueron resultantes de la recolección de datos a lo largo de la práctica educativa. Se realizará según las actividades y el cómo estas se relacionan con los enfoques desarrollados a partir de las necesidades de los (as) educando. Este análisis fue

nuestra herramienta primordial para la construcción de la Guía para la revisión y actualización del Manual de Convivencia del IED Japón. Cabe resaltar que, el análisis trata con los actores involucrados en la práctica, y para facilidad de su lectura lo realizamos con base a una matriz de actores.

Enfoque de género

Docentes	Consejo estudiantil	Estudiantes de ciclos
El profesor Luis Javier fue un actor activo durante esta primera actividad que fue, el primer acercamiento con los (as) educandos (as), (Anexo 3) el profesor en charlas anteriores nos sugirió el trabajo de tesis que pretendíamos llevar, en qué condiciones y que pretendíamos hacer. En esta conversación pudimos esclarecer el norte de nuestro trabajo, y planteamos una revisión de manuales de	Como actividad rompe hielo, propusimos una serie de preguntas las cuales nos permitió tener un acercamiento con los (as) educando (a): “Se lanzará una pelota a las personas participantes y se les hará una serie de preguntas: 1. ¿Cuál es su nombre? Y ¿A cuál ciclo pertenece? 2. ¿Cuál es el viaje que más	Durante este espacio, nos centramos en los estudiantes del consejo estudiantil.

convivencia con los enfoques de: derechos humanos, restaurativo y género para incluir a la población de la EPJA que hace parte de la escuela como territorio de convergencia y de garantía de derechos: El profesor nos sugiere trabajar en los enfoques que vamos a trabajar para la construcción del documento final. Posteriormente, retomamos los enfoques de DDHH, restaurativo y género, como primera instancia. (Anexo 4)	recuerda? 3. ¿Cómo se llama o llamaba su primera mascota? 4. ¿Cuál es su canción favorita? “ (Anexo 5) En un segundo momento, realizamos una actividad que constataba de escuchar una canción de Manu Chau (Clandestino), aquí hicimos una apreciación sobre la condición migrante y el estar fuera de la norma establecida (Anexo 5) Posteriormente, se realizó un escrito: “ Se les rotara una serie de hojas a los/as	
---	---	--

	educando donde ellos/as narren una experiencia que les hizo cuestionarse su posición como mujeres, hombres y disidencias dentro de la sociedad” (Anexo 6) aunque por la necesidad de la discusión cambiamos algunas actividades que teníamos planeadas, en este caso vinculamos la escuela dentro de la transformación de sus proyectos de vida al decidir terminar sus estudios en la nocturna. Durante el momento reflexivo de esta actividad, pudimos identificar la importancia de la escuela dentro de la transformación de su	
--	--	--

	vida y lo que esperan de su proyecto de vida (Anexo 7). A lo largo de la actividad, pudimos dar énfasis a las condiciones de vida y como, ellos (as) se relacionaban con su entorno más próximo (Anexo 8) Al delimitar el trabajo con relación a lo propuesto por el profesor Luis Javier (los enfoques), decidimos hablar en torno de las VBG y el cómo ellos (as) se relacionan con el tema (Anexo 9) A pesar de, tener el acceso a diferentes diplomados, ellos (as) veían las condiciones de VBG relacionadas con	
--	--	--

	las disidencias más que, los roles de género.	
--	---	--

Segunda actividad:

Docentes	Consejo estudiantil	Estudiantes de ciclos
El profesor Luis Javier tuvo un gran beneficio a través del ejercicio puesto que, el leyó la actividad, las situaciones que expusieron los (as) educando.	Estuvieron presentes al igual que, sus compañeros (as) que hacen parte del ciclo 3 y 4.	Durante la ejecución del contexto, se evidencio un desconocimiento sobre el contexto de la conmemoración de la mujer trabajadora, también sobre la precarización de los roles de género, pero fue esta condición más evidente en el momento que presente la tipificación de las VBG: (Anexo 10) A medida que pasaba el tiempo, se realizó una actividad modificada de la planeación (Anexo 11)

		Los estudiantes resolvieron en un papel dos preguntas alrededor de un cuerpo (Que me gusta sentir y no me gusta sentir), al respaldo, ellos escribieron situaciones que sintieron violentas por su condición de género, capacitismo y condición social. En el momento de la reflexión, los compañeros (as) escribieron muchas situaciones que se relacionaban con la policía, sobre todo por su estética y ante todo, por ser jóvenes. Uno de los chicos manifestaba en su escrito algo referente a
--	--	---

		su discapacidad, otros sobre la imposibilidad de haber terminado el bachillerato de manera regular por la edad, y por las condiciones socio económicas (Anexo 10)
--	--	---

Enfoque de justicia restaurativa

Cine foro, Silencio en el Paraiso 31-01-2025 Actividad 1

Educadores	Consejo estudiantil	Estudiantes de ciclos
Estuvo presente una educadora en el espacio, quien nos acompañó en la proyección de la película. El momento más álgido dentro de la actividad, se dio en el momento en que, dimos la palabra: (Anexo 12)	Estuvieron presente aproximadamente 3 chicos (as) parte del consejo superior, pero los estudiantes no participaron en la discusión de manera profunda.	Estuvo presente chicos y chicas de los 4 ciclos. Al igual que el consejo, la discusión reflexiva se dio dentro del margen, educadora y compañeros de la práctica.

En este momento, volvimos a encontrarnos con opiniones sobre los privilegios, la responsabilidad de tomar una decisión y sobre todo, la responsabilidad de tomar una decisión con base a los valores. Los (as) educadores en formación debatimos frente a la opinión de la educadora que negaba la condición social del protagonista de la película. Debemos hacer mención frente a la temática de la película que toma como situación central las ejecuciones extrajudiciales dentro del gobierno de Alvaro Uribe Velez, y la precarización		
--	--	--

de la vida dentro de los entornos periféricos y marginales de la localidad Ciudad Bolívar, específicamente en el barrio el Paraíso. Continuando con el análisis, es conveniente remitirnos al video tomado en la clase, tras la discusión que se dio con la educadora (Anexo 13) La postura de la educadora solo se limitaba en colocar la discusión en un contexto que olvida las realidades sociales de los (as) chicos (as) que pertenecen al proceso de la EPJA y la escuela nocturna del colegio IED		
---	--	--

Japón.		
--------	--	--

Actividad 2

Docentes	Consejo estudiantil	Estudiantes de ciclos
Esta actividad la realizamos con los estudiantes, el profesor Luis Javier, fue participe de la actividad, lo cual generó en los estudiantes confianza e interés.	Los (as) educando del consejo no estaban presentes, realizamos la actividad con un curso del ciclo 3 en específico.	En el primer momento de la actividad, el compañero Julio puso una canción de Nach Scratch, lo que captó la atención de los (as) chicos (as). Se evidenció como la música trasciende dentro de las dinámicas sociales y culturales de los sujetos (Anexo 14) Para un segundo momento: "...se les pedirá que, en un papel escriban una

		palabra que les defina. Después la pondrán a la vista de todos, posterior a esto, se organizarán en dos círculos, enfrentados y dirán la palabra que tiene el compañero o compañera que está al frente. Se rotarán paulatinamente hasta que todos hallan conocido la palabra que le define a cada estudiante.” (Anexo, 15) nos encontramos con una percepción honesta a partir de la autoimagen. La mayoría se identificaban con la palabra juicioso y trabajador. Lo que
--	--	--

		demarcaba la condición de clase social. Para cerra la actividad, compartimos algunos conceptos teóricos sobre el enfoque restaurativo, lo cual proseguimos a realizar un ejercicio de problematizar, el compañero expuso un caso. Los (as) educando debían exponer las posibles soluciones de manera colectiva, llegando a un acuerdo: “En un partido de micro futbol, Juan de ciclo 4, portero del equipo del ciclo, evitando una clara opción de gol golpea a Felipe, delantero del equipo de ciclo 5. Le perpetra una patada en
--	--	---

		el pie de apoyo, sin balón. Felipe, producto de este golpe queda muy afectado, pareciendo una lesión de gravedad. 3) La determinación del juez del partido fue correcta al expulsar a Juan? 2) Porque Juan actuó de Hojas blancas, esferos o lápices esa manera 3) Es posible establecer un dialogo para enmendar esta situación? Durante el desarrollo de la actividad, pudimos evidenciar que los (as) chicos (as) estaban muy determinados (as) por el
--	--	--

		seguimiento de las normas, lo que se impone por medio de la institución familia, obedecer. Pero esta obediencia implica el castigo como parte de la norma: “Al socializar sus respuestas, muchos convergieron en que fue conveniente la expulsión, ya que la norma es la norma, sin embargo, también hubo algunas respuestas que convergieron en que es importante reflexionar sobre la violencia y los tratos que se dan entre miembros de la comunidad educativa.
--	--	---

		Ahora bien, respecto a las motivaciones para este hipotético acto, frustración, desespero, apuestas etc. Todo esto motivo la reacción de Juan, sin embargo, los testimonios respecto a si es posible entablar un diálogo para enmendar la situación, confluyeron en la posibilidad de hacerlo.” (Anexo 14)
--	--	--

Enfoque en Derechos Humanos

Docentes	Concejo estudiantil	Estudiantes de ciclos
Los docentes de la	Se encontraban chicos	Durante el desarrollo de

institución no estuvieron presentes en la actividad, a pesar de la intermitente presencia del docente Luis Javier, quien iba a monitorear de vez en cuando como llevábamos la actividad con los docentes.	del consejo estudiantil participando de las actividades. A estos chicos se les invitaba participar constantemente dentro de las actividades, de igual manera participaron con el resto de sus compañeros en la elaboración del taller que teníamos planeado para abarcar el enfoque de los derechos humanos, bajo nuestro criterio, desarrollaremos el análisis dentro de la categoría estudiantes por ciclos.	la primera actividad, “rompe hielos”, fue un gusto denotar la diversidad de la población que convergen en los ciclos 3 y 4, lo cual fue de gran apreciación: (Anexo 16) las personas escuchaban activamente el poema del cantautor Víctor Jara, la cual permitió una participación amplia posteriormente: “Cuando termine la canción se pedirá que abran los ojos, y que en una hoja, dibujen alguna de las imágenes que surgieron en sus cabezas al escuchar la canción. Se socializará la
--	---	---

		actividad entre las y los participantes” (Anexo 17). Para nuestras sorpresas, los (as) educandos (as) tenían nociones sobre derechos humanos, lo cual logro hacer ameno el ejercicio de socializar los dibujos (Anexo 16)) Al pasar al segundo momento, pedimos que ellos escribieran el concepto de derechos humanos y lo que ellos consideraban como derechos: “Para esto se pedirá que, en un papel pequeño escriban una palabra que les relacione con estos. Pasaran al tablero y pegaran la palabra explicando que
--	--	---

		los llevo a identificar los derechos humanos con este término” (Anexo 17) Al realizar la actividad, los estudiantes relacionaban el tema de los derechos humanos con el derecho a la vida, lo cual, facilito que pudiéramos intervenir en la conversación para generar una amplitud sobre el concepto (Anexo 16) En el momento de proyectar el video sobre “¿Qué son los derechos humanos?” les pedimos que hicieran una reflexión en torno a, la vulneración individual de los derechos humanos respecto al territorio:
--	--	---

		(Barrio, casa, escuela, trabajo...etc.) Lo cual nos permitió evidenciar varias situaciones que los (as) educandos (as) habían sufrido en sus diversos espacios: (Anexo 16). Con respecto a este punto, encontramos la necesidad de visibilizar las condiciones de los (as) educandos (as) dentro de su cotidianidad. Con respecto a la escuela (territorio donde convergen) como una institución que facilita al educando al acceso de los derechos humanos, si esta actúa de la misma manera con los estudiantes jóvenes y
--	--	--

		adultos, en comparación de los niños y adolescentes. Para finalizar el encuentro de aquel día, propusimos una actividad de cierre que constaba de una cartografía escolar donde confrontábamos a los (as) educandos (as) y su relación con la escuela: “Se realizara una cartografía corporal mediante el uso de unas siluetas dibujadas en hojas blancas. Del manual de convivencia se leerán los derechos contenidos en este y en qué parte de la silueta
--	--	--

		los ubicaría el o la participante. Junto a esto, escribirá algún lugar del colegio que se le relacione con este. Luego se mencionarán los Deberes comprendidos en el manual de convivencia y como los ubican en una parte de la silueta con otro color y el sitio que relacionen con este. Para finalizar, en la parte de atrás de la hoja donde está la silueta, escribirán algún
--	--	---

		momento en que sientan que en clase o en el colegio hallan visto vulnerado alguno de estos derechos y como creen que se debería prevenir este tipo de violencias. Se tomarán tres palabras para que socialicen sus reflexiones” (Anexo 17) Pudimos evidenciar frente a este ejercicio qué, los (as) educandos (as) encuentran un lugar seguro dentro de la escuela, lo cual nos hace considerar al sujeto de la EPJA como parte de la escuela y su condición de garante de derechos. Por otro lado, al ser una actividad que toca el
--	--	--

		manual de convivencia, también percibimos que, dentro del cuerpo de educandos (as) no hay claridades sobre el conocimiento de los derechos y deberes que establece para la convivencia dentro de la escuela IED Japón: “Este espacio nos lleva a entender y en lo personal, que, aunque la escuela, en ese escenario de disputa cultural contra la hegemonía, se convierte en un espacio seguro para los seres humanos sometidos al despojo y el desprecio, en varios casos, la escuela funciona como escape a esa cruenta realidad, en
--	--	--

		ese sentido, apostarle por la progresividad, universalidad e inalienabilidad de los derechos humanos para todos y todas quienes convergen en la escuela, en equidad, es solo un paso en la construcción de sujetos críticos, autónomos, íntegros y con ganas de transformar lo establecido” (Anexo 16)
--	--	---

Para finalizar, a pesar de ser una de las primeras actividades, fue la que nos permitió comprender muchas de las falencias que tenían los (as) docentes frente a las condiciones convivenciales de los (as) chicos (as).

Actividad con docentes

Docentes	Consejo estudiantil	Estudiantes de ciclos
La presentación hizo énfasis en el sitio que tuvieron los (as) educadores dentro de su rol de educando (a) y como se presentaban las diversas maneras de confrontar el conflicto que quizá se les atravesó durante su paso por la escuela, les pedimos que resolvieran algunas preguntas que les ayudaría a situarlos (as) frente a las prácticas de justicia dentro de la escuela: “Y les presento ya estamos en el equipo de docentes de planta y los docentes de (2:33) planta y los docentes temporales. (2:56) no necesariamente dentro de evitar u olvidar que hay unas ofensas o hay unas faltas que se	Esta actividad se centró en los (as) educadores del proceso de la escuela nocturna (EPJA) por ende, no había estudiantes del consejo estudiantil.	Esta actividad se centró en los (as) educadores del proceso de la escuela nocturna (EPJA) por ende, no había estudiantes del consejo estudiantil.

cumplen (3:05) sino que también desde otras formas como lo restaurativo, lo dialógico, entre otras formas. (3:10) Entonces, ¿tú tienes unas hojitas para repartir? (3:14) Claramente, ¿quiénes no tienen hojitas? (3:28) Gracias. (3:42) La idea también es recordar esa relación que nosotros tuvimos como estudiantes, (3:48) que tuvimos también, y como la vuelta que estamos teniendo en un proceso. (4:13) Bueno, pues digamos el primer escenario de reflexión es, digamos, volver como a esos (4:18) tiempos cuando nosotros estábamos en el colegio y, digamos, traer a ese momento un conflicto (4:24) que hayamos tenido en el aula, algo que nos haya marcado, algo que recordemos y, digamos, (4:28) esto todavía lo tengo como redondeado en la cabeza, ¿por qué sucedió esto? (4:32) ¿por qué me		
---	--	--

dejó esto de enseñanza?” (Anexo, 18). Durante este ejercicio abrimos el debate de la justicia en la actualidad y lo que ellos consideran frente a estas nuevas maneras de ver los conflictos: “) Y les presento ya estamos en el equipo de docentes de planta y los docentes de (2:33) planta y los docentes de termites. (2:56) no necesariamente dentro de evitar u olvidar que hay unas ofensas o hay unas faltas que se cumplen (3:05) sino que también desde otras formas como lo restaurativo, lo dialógico, entre otras formas. (3:10) Entonces, ¿tú tienes unas hojitas para repartir? (3:14) Claramente, ¿quiénes no tienen hojitas? (3:28) Gracias. (3:42) La idea también es recordar esa relación que nosotros tuvimos como estudiantes, (3:48) que tuvimos también, y como la vuelta que estamos teniendo en un proceso. (4:13) Bueno,		
---	--	--

pues digamos el primer escenario de reflexión es, digamos, volver como a esos (4:18) tiempos cuando nosotros estábamos en el colegio y, digamos, traer a ese momento un conflicto (4:24) que hayamos tenido en el aula, algo que nos haya marcado, algo que recordemos y, digamos, (4:28) esto todavía lo tengo como redondeado en la cabeza, ¿por qué sucedió esto? (4:32) ¿por qué me dejó esto de enseñanza? “(Anexo 18) Los (as) educadores hablaron sobre el cambio generacional y lo que implicaba el castigo en la actualidad para los chicos, algunos seguían teniendo posturas punitivas que expresaban una moralidad sobre los (as) educando: “Entonces digamos que si tenemos acá a un estudiante (15:59) que trasgrede los derechos de los demás, (16:02) pero pretende que los derechos de él, si se le cumpla, (16:06) tenemos un poco de		
--	--	--

felicidad. (16:07) Obviamente hay algunos muchachos que vienen a hacer lo que quieran, (16:10) y entonces están transfiriendo los derechos de la cara a la mayoría. (16:12) Entonces vienen, le pegan a uno, le pegan a otro, le pegan a otro, (16:15) le peguen esto, le peguen aquello, hacen aquello” (Anexo 18) . Se entiende que, en esta época todo se centra en derechos más que en deberes, lo que pone a pensar frente a la postura de los (as) educadores en el aula, en la cotidianidad y en las expresiones de los (as) educando (a). Otras de las situaciones que se evidenciaron fue el entender la escuela dentro de la institución y el cómo moldea a los sujetos que son parte de esa comunidad escolar, a pesar de, que se diera por medio de una conversación donde se colocaba el rol del educador (a) en esta estructura		
---	--	--

institucional de lo que se espera de cada sujeto (a): “) Porque los chicos están convencidos que no tienen derechos, (17:18) que no tienen libertad. (17:22) La escuela es parte de una estructura social. (17:26) Y nosotros no podemos abandonarnos (17:29) de esta estructura social, (17:31) porque si no tendríamos que decir (17:33) de aquí hagamos el manual de convivencia y con eso cambiamos el mundo” (Anexo 18) Los (as) educadores también hicieron énfasis en la estructura social dentro y fuera de la escuela, donde ellos también hicieron énfasis en la estructura y su comportamiento sancionatorio. Cumplir si o si la norma: “la educación puede ir encarnada a mejorar esa estructura social, (17:58) pero no la cambia. (17:59) Sencillamente, no la		
---	--	--

cambia. (18:01) Si el chico no lo encarnan aquí, no lo cambian aquí, (18:04) pues lo encarnarán afuera, lo encarnarán los papás, (18:07) lo encarnarán los otros amigos, el niño, etc. (18:11) Pero tiene sanciones, porque esta estructura social está ahí (18:14) y es una estructura social sancionatoria” (anexo, 18) Algunos docentes se referían a las condiciones sociales de más de un estudiante dentro de la escuela como sujetos que poseen beneficios estatales que lo único que hacía era sostener una pobreza que se alimentaba del estado. Esto con base a los subsidios: “Uno recibe un subsidio por ser guardabosques, (23:28) guardabosques cuando ellos ayudan a matar (23:33) las especies en vías de extinción. (23:40) Pobreza no hay. (23:42) Lo que hay es una pobreza		
--	--	--

sostenida, (23:46) establecida por el estado, (23:48) porque ya la gente no se preocupa (23:52) por vivir más allá de sus propios años.” (Anexo, 18)		
--	--	--

A continuación, haremos una referencia sobre los hallazgos, los cuales nos ayudaron a direccionar las actividades realizadas entorno a la Guía de revisión y actualización del Manual de convivencia del IED Japón.

Hallazgos

Del primer acercamiento, nos dimos cuenta de, las circunstancias que les habían impedido continuar en el aula regular. Estos relatos fueron extraídos de su puño y letra puesto que, era el sentido de la actividad. A parte, una de las condiciones fundamentales era que, la jornada nocturna no interfería con sus vidas laborales. El testimonio de Daney Estiven Pacheco es muestra de estas condiciones evaluadas inicialmente “Principalmente el año pasado, es decir 2023, no estude en colegio distrital ni privado, yo estuve internado todo el 2023 y salí el 07/11/2023” (Anexo 19)

Otro testimonio, recopilado de esta ocasión, una estudiante manifiesta que el llegar a la jornada nocturna del IED Japón fue un cambio positivo en su vida. “Me gusta decir que el estudiar en el colegio Japón fue un cambio, cambio mi manera de pensar y percibir y ver el mundo, en lo personal aportó mucho en mi estado de ánimo ya que tres años atrás estuve cruzando por episodios de ansiedad y depresión, anduve muy

desmotivada sin ánimos de nada y ni siquiera con una meta en la vida, para mí en esos tiempos solo esperaba que la vida me sorprendiera de alguna manera...” (anexo 20)

Para William, el ingreso a la nocturna fue una motivación personal y reconoce en los otros las heridas que acompañan su diario caminar. “De cierta manera el ingreso al colegio fue una motivación personal de autosuperación, tras tener una vida muy golpeada, me transformo el ingreso a las aulas, el deseo y la confianza de ser mejor que ayer, de ser un mejor ser humano y aportar un granito de arena a este sistema que está en constante evolución. Sin embargo, he visto que todos nuestros compañeros llevan en proceso una serie de heridas que en un comienzo pensé que el adquirir conocimiento los podría orientar por el camino correcto. Me vi reflejado en esas etapas” (anexo 21). Los que nos muestra, sin duda alguna que, por ejemplo, las y los estudiantes del concejo estudiantil del colegio IED Japón, han atravesado circunstancias precarias y el aula ha sido un espacio de sanación, confianza y seguridad.

Finalmente, uno de los elementos de este espacio fue el de preguntar sobre el relacionamiento que ellos y ellas tienen con los docentes, en general sus respuestas fueron de una relación de confianza, reciprocidad y respeto. También la seguridad es un valor intrínseco que les brindan las y los profesores al estudiantado. Según estudiante del concejo estudiantil, “me siento segura relacionándome con los docentes y mis compañeros este año, hubo un momento en el que sufrí violencia por parte de mi expareja y el orientador Javier me guió y ayudó en esos momentos difíciles, me dio fuerza

que me había sido arrebatada y me ayudo a afrontar la situación” (anexo 22) En ese sentido, más allá que la escuela sea un aparato ideológico de Estado según Althusser, en esta las practicas pedagógicas se transforman para mellar su estructura y hacerla un lugar en el que se recojan no solo estudiantes, docentes, administrativos y servicios generales sino el barrio, las familias, los vecinos y sus vivencias.

El 3 de marzo de 2025 nos encontramos con los (as) estudiantes de ciclo 3 y 4. La primera actividad fue centrada en la crisis de derechos humanos en América Latina, con la canción reconstruida por la IA de Víctor Jara, titulada somos cinco mil. De los dibujos creados por las y los asistentes recopilamos el elaborado por Mariana Rodríguez por el cual, se expresa claramente uno de los versos de la canción: “garante de derechos” durante décadas en varios territorios de nuestros países. En el dibujo realizado por Daniela Melo Garay de 401 podemos observar una familia con rasgos distintos, un globo terráqueo, la paloma de la paz y la palabra desigualdad, lo que interpretamos como un mundo desigual en el cual es indispensable la aceptación y reconocimiento de las diferencias y la paz. (Anexo 23).

Para la segunda actividad planificada para este espacio, proyectamos el audiovisual QUE SON LOS DERECHOS HUMANOS para posterior a su observación preguntarles sobre que entendían por derechos humanos, “pero más allá de tener un concepto respecto al tema, lo relacionaron con el derecho a la vida, con el derecho al estudio, al trabajo.” (Pedraza 2025). Posterior a esto les pedimos que escribieran alguna situación en la cual sintieran que les fueron vulnerados sus derechos de las cuales extrajimos los siguientes relatos:

“Si he visto riesgo mis derechos porque al llegar a Colombia no me querían dejar estudiar por ser venezolana y por ser de color” (anexo 24)

En otro relato más ligado a la familia, una estudiante manifiesta que “mi hermana viola mis derechos porque ella quiere que yo haga todas las cosas de la casa solo porque soy la mayor y dice que eso es responsabilidad mía” (Anexo 25). Encontramos abusos de autoridad por parte de las fuerzas estatales contra familiares y a sí mismos; “Me estaban requisando y pues a mi lado había otras personas y los policías me decían ñero y negro por mi manera de vestir y me querían quitar un gorro y a las otras personas solo vestían casual y no les hicieron algo” (Anexo 26).

Para cerrar nuestra práctica, concluimos con el abordaje del Enfoque Restaurativo. Este correspondería al 10 de marzo. Entrando en materia, pretendimos entrar en calor con el grupo por eso la decisión de iniciar con la canción “Chico problemático” ya que intuimos que les identificaría con aspectos cercanos a sus vidas. En ese sentido no abordamos la reflexión que les ocasiono, por otro lado, enlazamos este primer momento con una actividad de definirse mediante una palabra. Que les identificara. “Significantes como fuerte, trabajador, escuchar, resistencia, necio, orgullo, deportista, definían lo que les representa, más allá de si esta palabra es una totalidad o no, es una característica que reconocemos, un defecto, una virtud. Algo que consideramos nos hace diferentes” (Pedraza, 24 de Marzo de 2025). Podemos afirmar que, aunque existan marcos

sociales que pretendan concebir un sujeto uniforme, como modelo de producción a gran escala, cada joven, cada adulto participe de la EPJA es diverso/a.

Ante la pregunta, ¿conocen o no el Manual de Convivencia? Las respuestas fueron negativas, lo que nos lleva a considerar la necesidad de la construcción de un mecanismo de difusión, participativo, inagotable para el entendimiento de esta herramienta, permitiendo ahondar en los sujetos y sujetas quienes reciben una oferta de enseñanza distinta al aula regular. Por eso ahondamos en la socialización breve del capítulo 5, artículos 20 y 21, aunque muy somera, la intención era lograr mayor participación en la actividad de cierre.

Por el tiempo, optamos por socializar muy someramente algunos principios que enfocan lo restaurativo para poder incluirlos en el análisis del caso que preparamos. Efectivamente se suele lograr mayor participación cuando se pide que puedan escribir sus reflexiones, de estas logramos recopilar algunas como, por ejemplo:

¿Ante la pregunta “La determinación del juez del partido fue correcta al expulsar a Juan?” (Pedraza, 2025, planeación enfoque restaurativo) Encontramos que le dan la razón en general al juez del partido que expulsó al agresor. Como lo veremos en el (Anexo 27) Por otro lado, ante los motivos de la agresión encontramos motivos de dinero, desespero por ir perdiendo el partido.

Cabe resaltar que la mayoría de las y los estudiantes coincidieron en que esta agresión se puede solucionar dialogando. Podemos observarlo en testimonios como “Hablando y llegando a acuerdos” (anexo 28), sin embargo resalta entre estas respuestas una que afirma “que el arquero no vuelva a jugar (anexo 28) Es importante, mediante el análisis de casos, más acertados en las relaciones y conflictos presentes en la escuela, clarificando algunos mecanismos restaurativos propuestos en diversas bibliografías exploradas, poner en práctica paulatinamente mecanismos restaurativos como medio de acción y prevención ante conflictos que se pueden presentar en el aula por el Bullying etc, con el fin de des escalar las violencias presentes en las mismas.

Anexos

Anexo 1

“Son jóvenes que abandonaron el colegio en algún curso de regularidad, tanto en primaria como en bachillerato y que en torno a distintos factores como familias disfuncionales,

jóvenes con tratamiento por consumo de spa, asumir roles de trabajo y supervivencia en la familia, desertaban del sistema distrital de educación y posteriormente regresaban al ver la realidad de que, sin un cartón de bachiller básico, sus caminos se truncan. Por más conocimientos aprendidos en la cotidianidad de las particularidades de cada una de sus vidas” (Diario de campo, 29 de septiembre 2023)

Anexo 2

“Steven, un chico que tenía una camiseta de futbol amarilla de la liga de Bogotá me fue a dar la mano derecha, pero al chocar nuestros puños al terminar el saludo dio muestras de dolor, le pregunte por la causa de ese dolor y me dijo que lo iban a robar y le pegaron un puntazo” (Diario de campo, 18 de noviembre 2024)

Anexo 3

“el profe convoco al concejo estudiantil. Con Valeria preparamos una actividad más bien sencilla. Fueron llegando las y los chicos, nos ubicamos en una sala del segundo piso” (Diario de campo, 18 de noviembre 2024)

Anexo 4

“El profesor Luis nos explica un poco sobre las rutas de convivencia, las cuales debemos retomar para el discurso de nuestras prácticas (Que deseamos trabajar, como lo encaminamos y como lo vamos a relacionar)” (Diario de campo, 21 de octubre 2024)

Anexo 5

“el espacio, los chicos se quedan en silencio, Se da apertura de hablar sobre el tema: Julio les habla de la migración y las condiciones sociales que nos hace habitar un lugar específicamente...” (Diario de campo, 18 de noviembre 2024)

Anexo 6

Planeación, 18-11-2024

Anexo 7

“Comentaron que llegaron al colegio en el marco de la superación de diversos episodios de su vida que les había impedido continuar con sus estudios regulares y al empezar a trabajar algunos pues encontraron en la nocturna la oportunidad para terminar sus estudios sin arriesgar su vida productiva, también todos viven en zonas

cercanas al colegio, en la localidad de Kennedy” (Diario de campo, 18 de noviembre 2024)

Anexo 8

“Cuando abordamos el tema de las VBG les puse de ejemplo la situación que sucedía en la UPN con el consumo y las violencias que se presentaban entre estudiantes ligadas al mismo consumo descontrolado. William, un chico muy pilo también por su forma de expresarse, muy concreta, manifestó que en Japón existe un respeto y

solidaridad, hay compañeros LGBTIQ y han sido aceptados por la comunidad. Enfatiza que por las circunstancias en las que han llegado a la nocturna, es importante cambiar la forma de

pensar, en eso ha sido fundamental la institución, la seguridad, solidaridad y comprensión.” (Diario de campo, 18 de noviembre 2024)

Anexo 9

“Este concejo tiene la posibilidad de realizar un diplomado junto a la universidad distrital sobre los temas de Género y VBG y las rutas para poder abordar estas Situaciones.” (Diario de campo 18 de noviembre 2024)

Anexo 10

“A partir de este momento, observaba a los chicos, muchos parecían estar perdidos sobre lo que se les proyectaba, pensé en su momento que no les interesaba, pero después de esto, sentí que algunos (as) les interesaba lo que se les estaba esclareciendo en ese preciso momento” (Diario de campo, 3 de marzo 2025)

Anexo 11

“decidí hacer la corpografía con una narración frente a las violencias que los y las chicas (as) habían sufrido solo por ser hombres, mujeres, disidencias, personas con discapacidad. Lo que me sorprendió fue descubrir bastantes situaciones relacionadas con los roles de género y la dificultad de acceder a la educación regular. Cuando leí las reseñas de los (as) chicos (as) pude encontrar condiciones no solo ligadas al género

sino también, a la identidad, clase social y capacitismo” (Diario de campo, 3 de marzo 2025)

Anexo 12

Planeación, 31-01-2025

Anexo 13

(Tomado del video realizado en la intervención de la docente): “¿cuántos programas hay en Soacha? (7:48) hartísimos programas sociales, porque la población de allá es muy vulnerable, (7:55) entonces todo esto debe ir enfocado, pienso yo, no a mirar las partes, (8:00) si la parte política, la resolución de derechos, que somos gente de muy bien para saber de todo, (8:07) pero también tenemos que enfatizar en lo positivo, y de que la gente se valore, (8:13) no, a mirar los valores, y como que no nos sucedan estas cosas, (8:19) porque si no nos quejamos es en la parte económica, no en la política, (8:24) pero hay que mirar la parte educativa que nos interesa a nosotros, (8:30) exaltar los valores y exaltar que ellos puedan visualizar las dos partes (8:36) para tomar una buena decisión y seguir.” (Audio, 31 de enero 2024)

Anexo 14

“iniciamos con la canción de Nach Scratch, algunas miradas, el silencio atento y el murmurar de algunos quizá sobre el tema, quizás sobre alguna incidencia del barrio o el trabajo”

Anexo 15

(Planeación, 10-03-2025)

Anexo 16

“encontramos en varios relatos, de chicas, que por el hecho de ser mujeres tienen que vivir sometidas a los trabajos del cuidado como si fuese una ley natural, por otro lado, las vulneraciones ejercidas por la fuerza pública 16contra las y los jóvenes por su forma de vestir, el no poder acceder antes a algún proceso de formación para nivelar sus conocimientos y ampliarlos debido a que las madres no pudieron encontrar el apoyo en sus familiares, agresiones, acosos, abusos...”

“respecto al tema, lo relacionaron con el derecho a la vida, con el derecho al estudio, al trabajo”

“Fuimos a la biblioteca, nos encontramos con un grupo muy diverso de los ciclos 3 y 4, aunque se

podría afirmar que sus edades oscilaban entre los 18 y 24 años aproximadamente, había personas de la tercera edad, lo que significó una grata sorpresa para mí...”

“Comenzamos haciendo unos ejercicios de respiración, reproducimos en el televisor de la biblioteca la canción de Víctor Jara y aguardamos a que dibujaran lo que les suscitaba esta canción. Hay un conocimiento sobre la guerra sufrida por nuestras generaciones, sin embargo, encontramos reflejado en varios dibujos la necesidad de una sociedad en paz, justa y equitativa. La necesidad de desterrar la muerte y la invalidación”

(Diario de campo, 10 de marzo 2025)

Anexo 17

Planeación, 24-02-2025

Anexo 18

Audio de la actividad con docentes (31 de enero, 2025)

Anexo 19

Vanner Estiven Jucheco Lara

Principalmente yo el año pasado es decir el 2023 no estude en colegio distrital ni privado, yo estuve internado todo el 2023 y salí el 107/11/23. Llegué al colegio por medio de una persona que estudió en esta institución y yo estaba en busca de estudiar en la noche ya que solo me quedaba por hacer 10^{mo} y 11.

Empecé hacer trámites para sacar los papeles para los documentos que exigían en el colegio. Al entrar empecé a tener cambios de aprender a escuchar, ser dedicado para tener mi cartón, de Bachiller.

Se que no he sido un joven de los mejores pero por haber pasado por todas las amistades, contextos, y cosas que no me aportaban nada a mi vida y mucho menos en mi futuro.

Agradecido con la institución y con el equipo de docentes, he mejorado gracias a todo lo aprendido.

"y seguire mejorando día a día con la Universidad la cual es la UINL"

Anexo 20

En el tiempo que llevo acá en colegio no he visto casos o ocasionado casos de Bullying. Al contrario en el internado aprendí a respetar a ver como cosa normal el que otra persona quiera cambiar su forma de Ser.

A pesar de las discusiones, malos entendidos y controversias no he tenido rencor "además de que sirve." Al contrario estoy agradecido con ellos y siempre lo hare. Ellos me han enseñado a mejorar descoordnaciones que he obtenido a traves de actitudes, comportamientos y malas conductas. "Dios los Bendiga hoy mañana y siempre"

Anexo 21

William Andres Gomez

De cierta manera el ingreso al colegio al colegio fue una motivación personal de auto superación, tras tener una vida muy golpeada, me transformo el ingreso a las aulas, el deseo y la confianza de ser mejor que ayer, de ser un mejor ser humano y aportar un granito de arena a este sistema que esta en constante evolución, sin embargo he visto que todos nuestros compañeros llevan un proceso una serie de heridas, que en un comienzo pense que el adquirir conocimiento los podría orientar por el camino correcto, me vi reflejado en... esas etapas.

El buen trato y el asestar a ella como compañera de salon fue algo gratificante, en el aspecto que es un ser humano y siente y tiene sentimientos, la vida hondura que conlleva en representarse tal y como es.

Buen trato y camaraderia ~~el buen trato~~ y las enseñanzas que nos quedan transmitir, aunque no es con todos los docentes
reciproco...

Anexo 22

llegue por medio de mi mamá que averiguo para que yo pudiera terminar de estudiar ya que en el día no me dejaban estudiar por el tema de extra edad.

Desde que llegue acá he mejorado muchos ámbitos y cosas que antes presentaba ya que me he puesto a reflexionar y me he dado cuenta de lo mal que estaba antes, y gracias a la oportunidad que me brindaron acá en el colegio he podido avanzar y pensar mejor que quiero para mi futuro. Me ha parecido algo muy chvere poder compartir y experimentar vivencias con otro tipo de personas de diferentes edades y gustos, he ido aprendiendo como manejar mi temperamento y demás actitudes.

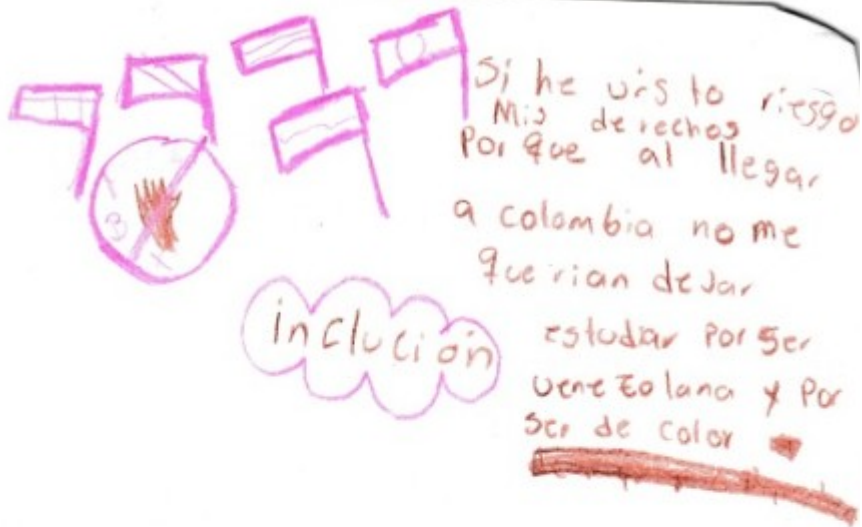
No he visto ningún tipo de violencia basada en género dentro de la institución, antes he notado que son muy inclusivos con estas personas y no los hacen ningún tipo de discriminación si no que los incluyen mas a otras personas y pues en mi grupo a principio de año si había un chico que pertenecía al grupo LGBTI y se hacía llamar elle ya que no le gustaba que lo definieran ni por el ni por ella y eramos muy inclusivos con el aveces era el, el que nos hacía bullying jajaja

Con todos los profesores me llevo bien, todos tienen sus ideas y pues hay que respetarlas y saber sobre llevar cada una de ellas ya si tenemos algun inconveniente podemos hablar y comentarles lo que nos disguste

Me siento segura relacionandome con los docentes y mis compañeros, este año hubo un momento en el que sufrí un poco de violencia por parte de una ex-pareja y el orientador Javier me guió y ayudó en esos momentos difíciles, me dio fuerza que había sido arrebatada y me ayudó a afrontar la situación.

Anexo 23





Thaylis Blanco Ruiz
303

desigualdad

Mi ~~hermana~~ hermana viola mis
derechos por que ella quiere
que yo haga todas las cosas
de la casa solo porque soy
la mayor y dice que eso es
responsabilidad mia.

Anexo 26

LIBERTAD

Me están requiriendo y pides a mi lado
abien otras personas / les pides me
quieran para y negro / por mi manera de
votar y me quieren quitar una grito y a los
otras personas solo bestien casual y no les
necesitan algo

Anexo 27

Y el Portero debe Ser expulsado
 por la agresion al Jugador del
 equipo rojo
 Porque se Presenta esta
 Situación
 Como se haria una
 reconciliación en
 este caso
 Rodriguez

Anexo 28

Si porque fue una mala
 acción
 Por temas de dinero
 Hablando y dialogando

Conclusiones

- Es necesario abarcar con los (as) estudiantes de cada institución educativa el Manual de Convivencia para poder fortalecer la garantía de derechos frente a la condición de pertenecer a cualquier institución educativa. A parte, para empoderarse frente al manejo y conocimiento de las rutas integrales que esta herramienta de convivencia abarca.
- Los enfoques de género, derechos humanos y justicia restaurativa potencializan los diálogos en el aula permitiendo un acercamiento hacia el conocimiento del Manual de convivencia de cada institución educativa, resaltando que, los (as) estudiantes de las jornadas nocturnas son los mas desligados al reconocimiento de dicha herramienta, y a la permanencia de la escuela como territorio de convergencia.
- Las condiciones social reales de los (as) estudiante difieren de la normatividad impuesta por el Estado a pesar de, ser este un ente regulador de la pervivencia de los (as) sujetos dentro de la sociedad. El estado difiere de la realidad familiar, económica, cultural e identitaria a pesar de regular y tener la palabra final en las acciones de castigo.
- El conflicto es una condición inacaba dentro de los nichos que surgen en la comunidad, es importante reconocer a los (as) subjetividades que abarcan cada nicho, comprendiendo que, las necesidades de estos difieren de lo que se estipula como general.

- Los (as) estudiante de las aulas que difieren a lo regular en muchos casos, no son representados o no son parte de las herramientas institucionales de las escuelas.
- Existen vacíos frente a los enfoques de género, derechos humanos y justicia restaurativa por la falta de abarcar estos temas de manera profunda, en el aula.

Referencias

- Aguilar, F. (1970). *Teorías de la justicia* .
- Babativa Salamnca, Rubiano Cárdenas, Velásquez Perez, Gaona Díaz, Gonzales Ortega, & Vega Gómez. (2024). *La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales*. Revista Lasallista de investigación.
- Barragán Giraldo, D. (2015). *Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología*. Bogotá: Revista Colombiana de Educación.
- Bogotá, A. M. (2022). *Diagnóstico Local Kennedy*. Bogotá.
- Claudia Nayibe López, M. M. (2022). *Caja de herramientas para la transversalización de los enfoques* . Bogotá: Secretaria de la mujer .
- (1918). *Declaración de los derechos del pueblo trabajador y explotado*. Rusia.
- Duque, I. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción* . Bogotá: Saldarriga Concha.
- Duque, I. (2022). *INCLUSIÓN Y EQUIDAD: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA COLOMBIA*. Bogotá : Mineducación .
- Florez , A., & Herrera, I. (2020). *Convivencia escolar. Dimensión y evolución*. Colombia: revista Luciérnaga.
- Fontana, L. B. (2008). *La justicia como virtud social* . México: Comisión nacional de los derechos humanos.
- Hurtado, L. J. (2024). *Colegio IED Japón, caracterización estudiantes jornada nocturna*.
- Leyton, I. (2021). *Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017)*. Bogotá: Revista colombiana de educación .
- María Camila Romero Manrique, J. R. (2019). *Guía estratégica para incorporar el enfoque de género en la gestión directiva* . Colombia: Teniente Coronel Lurangeli Franco Rodríguez, Jefe Área Estratégica para la .
- Marta Osorio de Sarmiento, M. d. (2011). *Análisis de los manuales de convivencia de las instituciones de educación media en Bogotá, un estudio de caso* . Bogotá: Revista RIIEP.

- Marx, K. (1968). *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel* .
- planeación, S. d. (2020). *GUÍA PARA LA FORMULACIÓN DE PROYECTOS DE INVERSIÓN con enfoques poblacional- diferencial y de género*. Bogotá.
- pueblo, D. d. (2010). *Derechos Humanos, historia y conceptos básicos*. Venezuela: El perro y la rana .
- Pupiales Rosero, J. O. (2021). *La convivencia: Una comprensión del fenómeno desde las prácticas cotidianas en el contexto escolar*. Manizales: Universidad católica de Manizales .
- Rawls, J. (1971). *Teorías de la justicia* . Cambridge: The Presiden! and Fellows of Harvard College .
- Restrepo Gómez . (2004). *La investigación acción educativa y la construcción del saber pedagógico* . Educación y educadores .
- Rockwell, E. (2005). *Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*. La Mancha: Tavalera la Reina .
- Santos, B. d. (2014). *De justicia, Derechos Humanos, democracia y desarrollo*. Colombia.
- Suárez, Á. G. (2009). *El sistema sexo/género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas*. Ciudad de México: Rev. Mex. Sociol vol.71 no.4 .
- Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Asunción: by Good Books.

Guía metodológica comunitaria

para fortalecer la convivencia escolar mediante los enfoques de Derechos Humanos, justicia restaurativa y género en el Colegio El Japón IED, desde la perspectiva de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas



Autores

Angélica Valeria Flechas Bejarano
Julio César Pedraza Velásquez

Revisado por:

Luis Javier Hurtado Rodríguez

**Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Educación Comunitaria
Línea de Investigación: Escuela, Comunidad y Territorio
Colegio El Japón IED - Jornada Nocturna
2025**

Presentación

Hace más de cincuenta años, el Colegio IED Japón ha implementado la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) como parte de su identidad institucional. No obstante, solo hasta finales de la década de los noventa se formaliza la jornada nocturna como modalidad educativa. De acuerdo con la caracterización realizada en el año 2024, la jornada nocturna contaba con una matrícula de 241 personas, cuyas edades oscilan principalmente entre los 16 y los 19 años, aunque también se registra la participación de estudiantes hasta los 69 años, lo que evidencia el carácter intergeneracional de este espacio educativo.

En este contexto, la EPJA ha funcionado como un proceso de alfabetización y nivelación que permite la garantía del derecho a la educación desde una perspectiva flexible, permanente y alternativa. Esta apuesta se conecta con los principios de la educación a lo largo de la vida, reconocida a nivel internacional como un derecho humano fundamental y como una condición necesaria para la construcción de sociedades más justas, solidarias y democráticas.

La presente cartilla centra su mirada en las y los sujetos que hacen parte de la EPJA, entendiendo que los procesos de evaluación y actualización del Manual de Convivencia no son cerrados ni definitivos, sino dinámicos y en permanente construcción. Dichos procesos se nutren de la reflexión crítica sobre su aplicación cotidiana y requieren la participación de todas las personas que convergen en la institución educativa.

De acuerdo con la Ley 1620 de 2013, la gestión de la convivencia escolar se orienta por principios como la participación, la corresponsabilidad, la autonomía, la diversidad y la integralidad. Estos principios adquieren un sentido particular en la jornada nocturna, donde las trayectorias de vida, las responsabilidades laborales y familiares, y las experiencias previas de exclusión escolar hacen necesario pensar la convivencia desde enfoques más humanos, restaurativos y participativos.

En este sentido, esta guía no se concibe como un diseño único ni inamovible, sino como una herramienta pedagógica comunitaria que requiere procesos de socialización, validación, promoción y evaluación constantes. Está dirigida a las y los estudiantes de la jornada nocturna, a los docentes, orientadores, directivas, trabajadores logísticos y familias, reconociendo que las personas que participan en la EPJA no pueden ser excluidas de los procesos políticos, organizativos y pedagógicos que tienen lugar en la escuela. Por el contrario, se les reconoce no como un apéndice distante, sino como un órgano vital de la vida escolar.

Para este fin surge esta cartilla: como una apuesta por orientar la exploración de la convivencia escolar y el uso de herramientas como el Manual de Convivencia, incorporando los enfoques de Derechos Humanos, justicia restaurativa y género, desde una perspectiva situada en la Educación para Personas Jóvenes y Adultas.

¿Cómo leer y usar esta cartilla?

Esta cartilla no está pensada como un documento técnico ni como un texto que deba leerse de principio a fin en una sola sesión. Tampoco pretende ofrecer recetas únicas o respuestas cerradas frente a las situaciones de convivencia que se viven en la jornada nocturna. Por el contrario, se propone como una herramienta pedagógica comunitaria, flexible y abierta, que puede ser utilizada de diferentes maneras según las necesidades, tiempos e intereses de quienes la consulten.

La guía puede leerse de forma completa o por apartados. Algunos grupos pueden iniciar por el reconocimiento del Manual de Convivencia, otros por las actividades relacionadas con los enfoques de Derechos Humanos, género o justicia restaurativa, y otros por la ruta pedagógica propuesta. Cada sección está pensada para dialogar con las demás, pero también para funcionar de manera autónoma, permitiendo que la cartilla se adapte a los ritmos propios de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas.

Este material está dirigido principalmente a las y los estudiantes del Consejo Estudiantil, a los docentes de la jornada nocturna y a los integrantes del Comité Escolar de Convivencia. Sin embargo, también puede ser utilizada por orientadores, directivas, familias y otros actores de la comunidad educativa interesados en reflexionar sobre la convivencia escolar. En este sentido, la cartilla invita a la participación y al diálogo, reconociendo que la convivencia se construye de manera colectiva y no solo desde instancias formales.

A lo largo de la guía se proponen actividades, preguntas orientadoras y ejercicios de reflexión que buscan abrir espacios de conversación y análisis. Estas propuestas no son obligatorias ni excluyentes; pueden ser adaptadas, transformadas o complementadas de acuerdo con el contexto y las experiencias de cada grupo. Lo importante no es cumplir cada paso de manera estricta, sino propiciar procesos de escucha, reconocimiento y construcción de acuerdos.

Se recomienda que el uso de esta cartilla esté acompañado de espacios de diálogo y reflexión colectiva, en los que se valore la palabra de todas las personas participantes. Desde la perspectiva de la EPJA, se reconoce que quienes asisten a la jornada nocturna llegan con saberes previos, experiencias de vida y responsabilidades diversas, por lo que el trabajo pedagógico requiere flexibilidad, respeto por los tiempos y sensibilidad frente a las realidades de cada sujeto.

Finalmente, esta cartilla puede convertirse en un apoyo para los procesos de revisión y actualización del Manual de Convivencia del Colegio El Japón IED. Su uso no reemplaza los mecanismos institucionales existentes, sino que los fortalece,

aportando herramientas pedagógicas que favorecen la participación, la corresponsabilidad y el cuidado de la convivencia escolar.

Marco de sentido de la convivencia en la jornada nocturna

Hablar de convivencia en la jornada nocturna del Colegio El Japón IED implica reconocer que este espacio educativo tiene dinámicas, tiempos y sujetos distintos a los de la jornada diurna. En la noche confluyen personas jóvenes y adultas con trayectorias de vida diversas, atravesadas por experiencias laborales, familiares, sociales y comunitarias que inciden directamente en la manera como se relacionan dentro de la escuela. Por esta razón, la convivencia no puede entenderse únicamente como el cumplimiento de normas, sino como un proceso vivo que se construye y se revisa de manera permanente.

En este marco, el Manual de Convivencia se reconoce como una herramienta fundamental para orientar las relaciones dentro de la institución educativa. Sin embargo, su sentido no está dado únicamente por lo que establece la norma, sino por la forma en que esta es comprendida, apropiada y aplicada por la comunidad educativa. Desde la perspectiva de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), la revisión y actualización del Manual de Convivencia se concibe como un proceso inacabado, que se alimenta de la reflexión crítica sobre las prácticas cotidianas y de la participación de quienes habitan la escuela en la noche.

Este marco de sentido retoma los principales referentes normativos que orientan la convivencia escolar en Colombia, no con el propósito de enumerar obligaciones legales, sino de comprender cómo estas disposiciones pueden dialogar con la realidad de la jornada nocturna y apoyar procesos pedagógicos más humanos, participativos y restaurativos.

La convivencia escolar como apuesta pedagógica y de derechos

La Ley 1620 de 2013 establece los parámetros para la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, con el objetivo de promover la formación para la ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la prevención de la violencia escolar en las instituciones educativas del país (Congreso de la República de Colombia, 2013). Esta ley parte del reconocimiento de que la convivencia escolar es una responsabilidad compartida y que su gestión requiere acciones articuladas entre diferentes actores del Estado y, de manera central, de la comunidad educativa.

Entre los objetivos de la Ley 1620 se destacan el fortalecimiento de la ciudadanía activa, la valoración de las diferencias, la promoción de la paz y la formación de sujetos de derechos (Congreso de la República de Colombia, 2013). Estos propósitos adquieren un significado particular en la jornada nocturna, donde las trayectorias de vida de los estudiantes exigen enfoques pedagógicos sensibles a la diversidad, al diálogo y al reconocimiento del otro.

Asimismo, la ley plantea principios orientadores como la participación, la corresponsabilidad, la autonomía, la integralidad y la diversidad, los cuales deben guiar las herramientas institucionales para la convivencia escolar. En el contexto de la EPJA, estos principios invitan a pensar la convivencia como una construcción colectiva, en la que todas las personas que integran la comunidad educativa tienen un papel activo.

El Comité Escolar de Convivencia y la participación comunitaria

Uno de los mecanismos centrales establecidos por la Ley 1620 es el Comité Escolar de Convivencia, instancia encargada de liderar acciones orientadas a la promoción de la convivencia, la prevención de la violencia escolar y la atención de situaciones que afectan las relaciones dentro de la institución educativa (Congreso de la República de Colombia, 2013). Este comité está conformado por directivos, docentes, orientadores y representantes estudiantiles, lo que refuerza la idea de corresponsabilidad en la gestión de la convivencia.

Entre sus funciones se encuentran la identificación y análisis de conflictos, la promoción de estrategias pedagógicas, la activación de la Ruta de Atención Integral y el seguimiento a la aplicación del Manual de Convivencia. Desde la perspectiva de esta cartilla, estas funciones no se limitan a la atención de casos, sino que implican un trabajo pedagógico constante, orientado a la prevención y al fortalecimiento de relaciones basadas en el respeto y el cuidado mutuo.

En la jornada nocturna, el Comité Escolar de Convivencia debe articular las disposiciones normativas con las particularidades de la EPJA, garantizando que las decisiones respondan a las realidades de quienes estudian y trabajan en la noche.

El Manual de Convivencia como herramienta viva

De acuerdo con la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario, el Manual de Convivencia es el instrumento que define los derechos, deberes, protocolos y medidas pedagógicas que orientan la vida escolar (Congreso de la República de

Colombia, 2013; Ministerio de Educación Nacional, 2013). No obstante, esta cartilla parte de reconocer que el Manual de Convivencia no puede entenderse como un documento estático ni exclusivamente sancionatorio.

Por el contrario, se concibe como una herramienta viva, construida, evaluada y ajustada con la participación de la comunidad educativa, que permite aprender del error, respetar la diversidad y resolver los conflictos de manera pacífica (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Desde la EPJA, resulta fundamental que el manual dialogue con las trayectorias de vida de los estudiantes y con las condiciones sociales y culturales que atraviesan la jornada nocturna.

La Ruta de Atención Integral y la comprensión de los conflictos

El Decreto 1965 de 2013 reglamenta la Ley 1620 y define la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, estableciendo orientaciones para la atención de situaciones que afectan la convivencia, desde conflictos manejados inadecuadamente hasta situaciones que constituyen presuntos delitos (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Este decreto propone una clasificación de situaciones y la aplicación de protocolos específicos para su atención.

Más allá de la clasificación normativa, esta cartilla propone comprender los conflictos como oportunidades pedagógicas para fortalecer el diálogo, el reconocimiento y la corresponsabilidad. En este sentido, se reconoce la importancia de promover acciones restaurativas que prioricen la reparación del daño, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación entre las partes involucradas (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Orientaciones para la actualización participativa del Manual de Convivencia

La Resolución 1901 de 2023, expedida por la Secretaría de Educación del Distrito, plantea orientaciones para la actualización de los Manuales de Convivencia, enfatizando la participación de toda la comunidad educativa en las distintas etapas del proceso (Secretaría de Educación del Distrito, 2023). Estas orientaciones destacan la importancia de la preparación, elaboración, socialización y adopción del manual actualizado como un ejercicio pedagógico y colectivo.

Estas etapas dialogan directamente con la propuesta de esta cartilla, en tanto promueven espacios de reflexión, encuentro y construcción conjunta que

fortalecen la apropiación del Manual de Convivencia y el sentido de pertenencia de la comunidad educativa.

¿Desde qué enfoque pensamos la convivencia en la jornada nocturna?

Este apartado presenta los principales enfoques conceptuales que orientan esta guía pedagógica comunitaria. No se trata de definiciones abstractas ni de conceptos alejados de la realidad escolar, sino de referentes que permiten comprender y transformar las situaciones de convivencia que se viven cotidianamente en la jornada nocturna del Colegio El Japón IED.

Los enfoques de Derechos Humanos, justicia restaurativa, género y Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) dialogan entre sí y ofrecen herramientas para leer el conflicto, la diferencia y la participación desde una perspectiva pedagógica, comunitaria y situada. Estos enfoques no se desarrollan de manera aislada, sino que se articulan en la práctica escolar y orientan las propuestas metodológicas que se presentan más adelante en esta cartilla.

1. Derechos Humanos

Los derechos humanos son uno de los temas de discusión centrales tanto en el colegio como en el barrio, en la opinión pública y en la sociedad en general. Sin embargo, muchas veces estas discusiones se vuelven confusas o lejanas, y surge la pregunta: ¿qué son realmente los derechos humanos y qué tienen que ver con la vida cotidiana en la escuela?

Aunque las discusiones sobre derechos humanos pueden ser complejas, es posible partir de una definición general que nos permita orientar los objetivos explorados anteriormente en relación con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y con los procesos de revisión y actualización de los Manuales de Convivencia.

En este sentido, los derechos humanos pueden entenderse como:

“Todas aquellas facultades o atributos que le permiten a la persona reclamar lo necesario para vivir de manera digna y para cumplir con los fines propios de la vida en comunidad”
(FENACOA, 1997).

Esta definición permite comprender que los derechos humanos no son ideas abstractas ni concesiones del Estado, sino condiciones necesarias para la vida digna y para la convivencia con otras personas. En el contexto de la jornada nocturna, donde confluyen trayectorias de vida diversas, experiencias de

exclusión, responsabilidades laborales y familiares, hablar de derechos humanos implica reconocer las necesidades reales de quienes habitan la escuela.

Los derechos humanos cuentan con una serie de características intrínsecas que orientan su comprensión y aplicación en el ámbito educativo:

- Son esenciales y necesarios para la vida digna de los seres humanos.
- Son universales, ya que todas las personas poseen los mismos derechos sin distinción de orientación sexual, raza, edad, clase social, identidad política, creencia religiosa o país de procedencia.
- Son preexistentes a la ley, pues no surgen por imposición violenta, sino con la existencia misma de las personas.
- Son limitados, en tanto llegan hasta donde comienzan los derechos de los demás y los intereses de la comunidad.
- Son inviolables, ya que su vulneración implica atentar contra la justicia.
-

Vivir dignamente implica, entre otros aspectos:

- Tener acceso a bienes espirituales como la educación y la cultura.
- Contar con bienes materiales como alimento, vestido, salud y trabajo.
- Ejercer libertades fundamentales como la libertad de circulación, reunión y expresión.

Por su parte, la vida en comunidad supone el deber de respetar los derechos de las demás personas, permitiendo que todas y todos podamos vivir dignamente. En la escuela, esto se traduce en prácticas de respeto, reconocimiento y cuidado mutuo que atraviesan la convivencia escolar.

Desde esta perspectiva, los derechos humanos no solo se enseñan, sino que se viven y se practican en las relaciones cotidianas, en la forma de resolver conflictos, en la participación en los espacios escolares y en la construcción colectiva de normas y acuerdos.

2. Enfoque restaurativo

Con el paso de las décadas, el abordaje del conflicto y la violencia en los contextos educativos ha tomado diversas formas. Una de estas es la justicia restaurativa, entendida como una pauta transformadora para la gestión del conflicto en la escuela.

El enfoque restaurativo se ha ido incorporando en las rutas de atención desarrolladas en los Manuales de Convivencia y busca fortalecer la formación en derechos humanos, sexuales y reproductivos del estudiantado, así como promover la resolución participativa de los conflictos que se presentan en la vida escolar.

Desde una comprensión general, la justicia restaurativa puede definirse como un enfoque de administración de justicia cuyo objetivo principal es reparar el daño causado a una víctima, a la comunidad o al territorio en el cual se ha cometido una falta o un delito. Según el Ministerio de Justicia de Colombia:

“Este tipo de justicia tiene en cuenta, como eje central, las necesidades y el sentir de las víctimas, y busca, a través de la aplicación de prácticas y programas restaurativos orientados al reconocimiento del delito, de las víctimas y del daño, transformaciones profundas en las estructuras y relaciones sociales para evitar la repetición de los hechos”

(Ministerio de Justicia de Colombia, s. f., p. 3).

En el contexto de la jornada nocturna, donde se cruzan experiencias de vida diversas y donde muchas personas llegan con historias previas de conflicto, exclusión o violencia, el enfoque restaurativo permite comprender el conflicto no como una falla individual, sino como una oportunidad pedagógica para reconstruir relaciones y fortalecer el sentido de comunidad.

Las herramientas centrales de este enfoque se basan en el diálogo y la escucha. En los procesos restaurativos participan la víctima, el ofensor y la comunidad afectada, reconociendo que todas estas partes tienen un lugar en la construcción de soluciones. La víctima es escuchada y reconocida, mientras que el ofensor asume la responsabilidad de esclarecer los hechos, responsabilizarse por sus acciones y reparar el daño causado.

La justicia restaurativa se orienta por una serie de principios fundamentales que guían su intencionalidad pedagógica:

- La agresión o el delito constituyen una ofensa contra las personas y sus relaciones.
- Las ofensas generan obligaciones y responsabilidades.
- La justicia restaurativa busca subsanar y enmendar los daños causados.
- Las víctimas, la comunidad y los ofensores son las partes principales del proceso.
- La obligación central del ofensor es reparar el daño en la mayor medida posible.
- La comunidad tiene la responsabilidad de apoyar a la víctima y acompañar la reintegración social del ofensor.

- Las necesidades de la víctima son el punto de partida del proceso restaurativo.
- El proceso privilegia el diálogo, la participación y los acuerdos mutuos.
- Se consideran las capacidades y condiciones del ofensor.

Estos principios han sido ampliamente desarrollados por autores como Howard Zehr, quien señala que la justicia restaurativa permite transformar las relaciones y evitar la repetición de los hechos mediante procesos de reconocimiento y responsabilidad compartida (Zehr, 2005).

3. Enfoque de género

Las desigualdades entre hombres, mujeres y diversidades de género no son naturales ni inevitables, sino que han sido construidas históricamente en el marco de relaciones sociales, culturales y económicas. Estas desigualdades se expresan en la vida cotidiana, en los roles asignados, en las oportunidades de participación y en las formas de violencia que se normalizan en distintos contextos.

Cuando se habla del enfoque de género, se hace referencia al reconocimiento de las relaciones sociales entre mujeres, hombres y diversidades, así como a las inequidades que se reproducen en estos vínculos. Este enfoque busca visibilizar dichas desigualdades y generar acciones orientadas a la equidad y al reconocimiento de las diferencias.

En el ámbito escolar, estas desigualdades también se manifiestan en las expectativas sobre el comportamiento, en la asignación de roles, en las formas de participación y en las violencias basadas en género que pueden pasar desapercibidas. Por ello, incorporar el enfoque de género en la convivencia escolar implica revisar críticamente las prácticas cotidianas y promover relaciones más justas y respetuosas.

Para comprender este enfoque, es importante tener en cuenta algunas definiciones básicas:

- **Género:** Percepción sociocultural sobre los roles y comportamientos atribuidos a mujeres y hombres, que varía según el contexto social, cultural y jurídico.
- **Sexo:** Características biológicas y genéticas que diferencian a hombres y mujeres.

- **Igualdad de género:** Reconocimiento de que los derechos, responsabilidades y oportunidades no deben definirse por el sexo de las personas.
- **Equidad de género:** Tratamiento diferenciado orientado a corregir desigualdades históricas y estructurales.
- **Transversalización del enfoque de género:** Proceso mediante el cual se incorporan las necesidades y experiencias de mujeres y hombres en políticas, programas y acciones institucionales.

Estas definiciones se retoman de la *Guía para la incorporación del enfoque de género en la formulación o actualización de los planes integrales de prevención y protección de derechos humanos* (Ministerio del Interior & PNUD, 2015), y permiten orientar acciones pedagógicas que reconozcan la diversidad y promuevan relaciones equitativas en la escuela.

4. Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)

Esta guía está dirigida a la comunidad educativa del Colegio El Japón IED, especialmente a quienes hacen parte de la jornada nocturna. Por ello, es fundamental comprender la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) como un enfoque que reconoce las trayectorias educativas diversas y las condiciones particulares de quienes acceden a este proceso formativo.

La EPJA se define como:

“La educación que se ofrece a personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación o validar sus estudios” (MEN, 1994, Ley 115, art. 50).

Desde esta perspectiva, la EPJA no se limita a la alfabetización o a la nivelación académica, sino que busca garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida, reconociendo los saberes previos, las experiencias laborales y las responsabilidades familiares de las personas jóvenes y adultas.

El Estado colombiano, a través de la Ley 115 de 1994, establece una serie de objetivos para la EPJA, entre los que se destacan:

- Facilitar el acceso a los distintos niveles educativos.
- Erradicar el analfabetismo.
- Actualizar conocimientos según el nivel educativo.
- Promover la participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria.

En la jornada nocturna, estos objetivos se concretan en prácticas pedagógicas que requieren flexibilidad, reconocimiento y respeto por los tiempos y realidades de quienes participan. La convivencia escolar, en este contexto, se construye desde el diálogo, la corresponsabilidad y la participación de toda la comunidad educativa.

Para qué nos sirven estos enfoques en la convivencia escolar

Los enfoques de Derechos Humanos, justicia restaurativa, género y EPJA presentados en este apartado no constituyen marcos teóricos aislados, sino apuestas pedagógicas que se entrecruzan en la vida escolar cotidiana. Estos enfoques orientan la lectura crítica de la convivencia, la revisión del Manual de Convivencia y la construcción de rutas pedagógicas participativas.

A partir de esta fundamentación conceptual, la guía propone una ruta metodológica que recoge las voces del Consejo Estudiantil, del grupo de docentes y del Comité Escolar de Convivencia, y que busca fortalecer prácticas de diálogo, reconocimiento y cuidado comunitario en la jornada nocturna del Colegio El Japón IED.

La ruta pedagógica comunitaria

Esta ruta pedagógica comunitaria surge del proceso investigativo y de las experiencias desarrolladas en el marco de la práctica pedagógica investigativa en la jornada nocturna del Colegio El Japón IED. No se trata de una secuencia rígida ni de un manual de instrucciones, sino de una propuesta flexible que busca orientar la incorporación de los enfoques de Derechos Humanos, género y justicia restaurativa en la convivencia escolar, desde la perspectiva de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

La ruta se construye desde la participación de la comunidad educativa de la jornada nocturna —estudiantes, docentes y Comité Escolar de Convivencia— y se concibe como un proceso cíclico, dialógico y comunitario. Su propósito central es aportar elementos pedagógicos para la revisión y actualización del Manual de Convivencia, reconociendo las particularidades de quienes estudian y trabajan en la noche.

Principios metodológicos: La Investigación Acción Educativa como apuesta pedagógica

Cuando se plantea una tarea como la revisión y actualización del Manual de Convivencia, no se asume una postura de observación distante ni de análisis externo a la realidad escolar. Por el contrario, quienes construyen esta guía se reconocen como sujetos participantes del proceso educativo, involucrados de manera directa en las dinámicas, tensiones y aprendizajes que se producen en la jornada nocturna.

Desde esta perspectiva, se adopta la Investigación Acción Educativa (IAE) como enfoque metodológico, entendida como un proceso que articula reflexión y acción con el propósito de transformar las prácticas pedagógicas y las relaciones que se construyen en la escuela. Tal como lo plantea Sosa:

“Un proyecto de IAE supone no solo la reflexión crítica y comprensiva sobre una problemática, sino fundamentalmente actuar con eficacia sobre la misma para solucionarla. En ese sentido, Elliott (1993) sostiene que el objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionada por él”
(Sosa, 2005, p. 35).

Asumir la IAE implica reconocer que la transformación de la convivencia escolar no depende únicamente de cambios normativos, sino de procesos colectivos que involucren a la comunidad educativa en la reflexión sobre sus propias prácticas. En este sentido, la investigación no se limita al aula ni a un grupo específico, sino que atraviesa las relaciones entre estudiantes, docentes y directivos.

La Investigación Acción Educativa se caracteriza por (Revista Iberoamericana de Educación, 2004):

- Construirse desde y para la práctica pedagógica.
- Buscar la mejora de la práctica a través de su transformación y comprensión.
- Establecer una relación estrecha entre reflexión y acción.
- Promover la democratización de los procesos y la flexibilización de los procedimientos investigativos.
- Constituir un método emergente dentro de la investigación social y educativa.
- Reconocer el trabajo cooperativo como condición fundamental.
- Requerir condiciones materiales, laborales y temporales específicas.

Desde estos principios, la ruta pedagógica que se presenta a continuación se concibe como una herramienta para fortalecer la gestión del conflicto, mejorar el clima convivencial y promover la participación de la comunidad educativa de la jornada nocturna, en diálogo permanente con el Manual de Convivencia y los enfoques que orientan esta guía.

Fases de la ruta pedagógica comunitaria

La ruta pedagógica comunitaria se organiza en tres fases articuladas entre sí, que retoman el carácter cíclico, participativo y reflexivo del proceso de actualización del Manual de Convivencia, tal como lo orienta la Ley 1620 de 2013 y la *Guía pedagógica para la actualización y revisión de los manuales de convivencia* de la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2023).

Estas fases no deben entenderse como momentos cerrados o lineales, sino como procesos que pueden retroalimentarse continuamente según las dinámicas, necesidades y lecturas que haga la comunidad educativa de la jornada nocturna. Cada fase cumple una función específica dentro del proceso, pero todas se sostienen en la participación, el diálogo y la construcción colectiva.

Esquema general de la ruta pedagógica comunitaria

Fase	Sentido pedagógico	Propósito central	Actores clave
Fase 1. Exploración	Reconocer	Visibilizar las experiencias, percepciones y saberes de la comunidad educativa sobre la convivencia escolar y el Manual de Convivencia, desde la vivencia propia de la jornada nocturna.	Estudiantes EPJA, docentes, orientación escolar, Comité de Convivencia
Fase 2. Elaboración	Profundizar	Reflexionar colectivamente sobre los enfoques de derechos humanos, género y restaurativo, y analizar cómo estos dialogan con la vida escolar nocturna y el marco normativo institucional.	Estudiantes, docentes, orientación escolar, Comité de Convivencia
Fase 3. Proyección y acción	Transformar	Sistematizar los aprendizajes, construir propuestas de ajuste al Manual de Convivencia y fortalecer la participación de los órganos escolares en la toma de decisiones.	Consejo Estudiantil, docentes, Comité de Convivencia, directivos

Este esquema permite comprender la ruta como un proceso pedagógico vivo, en el que la reflexión sobre la convivencia escolar no se agota en el diagnóstico, sino que se proyecta hacia acciones concretas de mejora institucional, reconociendo a la comunidad educativa de la jornada nocturna como sujeto activo de transformación.

Fase 1. Exploración: Reconocer el Manual y la experiencia de quienes estudian de noche

Esta primera fase tiene como propósito escuchar, reconocer y comprender las experiencias, trayectorias y percepciones de las y los estudiantes de la jornada nocturna frente a la convivencia escolar y al Manual de Convivencia del Colegio El Japón IED. No se trata de “evaluar” a la comunidad, sino de partir de sus saberes, vivencias y lecturas del contexto, reconociendo que quienes estudian de noche llegan a la escuela con historias de vida marcadas por el trabajo, la familia, la extraedad, el desplazamiento, la informalidad laboral y múltiples responsabilidades.

Desde la perspectiva de la Investigación-Acción Educativa, esta fase corresponde al momento de diagnóstico participativo, en el que la reflexión surge de la experiencia concreta y se convierte en insumo para la transformación de las prácticas convivenciales (Elliott, 1993; Sosa, 2005). En este sentido, la exploración no es un paso aislado, sino el punto de partida de un proceso cíclico de análisis, acción y reflexión colectiva.

Actividad 1. Reconociendo mi historia y mi lugar en la escuela

Fase: Exploración

Propósito: Reconocer las trayectorias de vida de las y los estudiantes de la jornada nocturna y su relación con la escuela como espacio de derechos, cuidado y convivencia.

Tiempo estimado: Por definir según disponibilidad institucional

Población sugerida: Estudiantes de la jornada nocturna (máximo cinco personas por ciclo)

Desarrollo de la actividad

La actividad inicia con la disposición del aula en círculo, favoreciendo un ambiente de diálogo, escucha y reconocimiento mutuo. Quienes orientan la sesión realizan una presentación breve, aclarando que el espacio no tiene fines evaluativos, sino que busca escuchar las voces de la comunidad y recoger experiencias significativas de la vida escolar nocturna.

Se invita a las y los participantes a asumir una actitud de escucha y reflexión. Posteriormente, se reproduce la canción *No soy de aquí ni soy de allá* de Facundo Cabral, solicitando que durante su reproducción se mantenga el silencio. La canción funciona como disparador simbólico, permitiendo conectar la experiencia

personal con los sentidos de pertenencia, tránsito y búsqueda que caracterizan a muchas personas que hacen parte de la EPJA.

Finalizada la escucha, cada participante responde por escrito a una serie de preguntas orientadoras relacionadas con:

- Lugar de origen
- Condiciones de vida y acceso a servicios
- Situación laboral
- Responsabilidades familiares
- Experiencias de desplazamiento, discriminación o exclusión
- Condiciones económicas y laborales

En la parte posterior de la hoja, se invita a escribir una anécdota significativa vivida como miembro de la comunidad educativa de la jornada nocturna del Colegio El Japón IED. Finalmente, se socializan algunos relatos de manera voluntaria, respetando siempre el deseo de participar o no de cada persona.

Materiales

- Bafle o parlantes
- Computador y proyector
- Hojas blancas
- Esferos y colores

Productos pedagógicos de la actividad

- Relatos escritos sobre experiencias de vida y convivencia escolar
- Insumos cualitativos para la comprensión del contexto EPJA
- Aportes para el análisis comunitario de la convivencia

Actividad 2. Reconociendo la Ruta de Atención Integral

Fase: Exploración

Propósito: Identificar el nivel de conocimiento y apropiación de la Ruta de Atención Integral por parte de la comunidad educativa de la jornada nocturna.

Tiempo estimado: Por definir

Población sugerida: Estudiantes de la jornada nocturna y acompañamiento del Comité Escolar de Convivencia

Desarrollo de la actividad

Las y los participantes se dividen en dos grupos y reciben una copia de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, junto con un caso diseñado para el análisis colectivo (Ficha 1, ubicada al final de la cartilla).

Cada grupo realiza la lectura del caso y, apoyándose en la ruta, dialoga a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se clasifica la situación presentada según las tipificaciones establecidas (Tipo 0, I, II o III)?
- ¿Cuál es la actuación esperada de las autoridades de convivencia frente a esta situación?
- ¿Las acciones pedagógicas y reparadoras propuestas en el Manual de Convivencia son acordes a la naturaleza del caso?

El ejercicio busca no solo reconocer los procedimientos formales, sino también ponerlos en diálogo con las experiencias reales de la jornada nocturna, evidenciando tensiones, vacíos o posibilidades de ajuste.

Materiales

- Copias de la Ruta de Atención Integral
- Ficha 1. Caso para análisis
- Hojas
- Esferos

Productos pedagógicos de la actividad

- Discusiones grupales sobre la aplicación de la ruta
- Identificación de fortalezas y debilidades del Manual desde la experiencia nocturna

Actividad 3. Reflexión colectiva y sistematización inicial

Fase: Exploración

Propósito: Recoger percepciones comunitarias sobre la convivencia y la aplicación de la Ruta de Atención Integral como insumo para el proceso de actualización del Manual.

Tiempo estimado: Por definir

Responsables: Orientador/a de la actividad y Comité Escolar de Convivencia

Desarrollo de la actividad

En un espacio de diálogo abierto, se invita a las y los participantes a reflexionar colectivamente sobre:

- El conocimiento previo de la Ruta de Atención Integral
- La pertinencia de los protocolos aplicados en situaciones reales
- La coherencia de las acciones pedagógicas de reparación propuestas en el Manual

Quien orienta la actividad registra por escrito las percepciones, opiniones y propuestas que emergen del grupo, construyendo un registro comunitario que dará cuenta de las voces de la jornada nocturna.

Este registro no se entiende como un acta administrativa, sino como un insumo pedagógico y político, que reconoce a las y los estudiantes de la EPJA como sujetos activos en la construcción de la convivencia escolar.

Productos pedagógicos de la actividad

- Registro escrito de percepciones comunitarias
- Insumo directo para el Comité Escolar de Convivencia
- Base para la Fase 2 de la ruta pedagógica

Cierre de la Fase 1

La Fase de Exploración permite reconocer que la convivencia escolar no se construye únicamente desde la norma, sino desde las historias, emociones y experiencias de quienes hacen parte de la comunidad educativa. Escuchar estas voces es un acto pedagógico y político que sitúa a la EPJA como un espacio vivo, diverso y fundamental dentro del Colegio El Japón IED.

Los insumos recogidos en esta fase orientan el paso hacia la Fase 2: Elaboración, en la que se profundizará en los enfoques de Derechos Humanos, género y restaurativo, a partir de las realidades identificadas colectivamente.

Fase 2. Elaboración: Profundizar para comprendernos y transformar la convivencia

En esta fase, la ruta pedagógica comunitaria propone una serie de actividades orientadas a profundizar colectivamente en los enfoques de Derechos Humanos, género y restaurativo, reconociendo a las y los participantes de la jornada nocturna como sujetos jóvenes y adultos de derechos, con trayectorias de vida diversas y experiencias significativas dentro y fuera de la escuela.

Desde la apuesta de la Investigación-Acción Educativa, esta fase no se limita a transmitir contenidos, sino que busca generar reflexión situada, diálogo crítico y construcción colectiva de saberes que permitan aportar de manera concreta a la actualización del Manual de Convivencia del Colegio El Japón IED, desde la voz y la experiencia de la EPJA.

Actividad 4. La EPJA y el Manual de Convivencia: reconocernos en la vida escolar

Objetivo

Descubrir de qué manera las y los estudiantes de la jornada nocturna participan en la vida democrática escolar y cómo se reconocen —o no— en el marco normativo institucional del Colegio El Japón IED.

Tiempo estimado: Por definir

Población sugerida: Estudiantes de la jornada nocturna (preferiblemente ciclo 3, con acompañamiento del Comité de Convivencia)

Desarrollo de la actividad

Momento 1. Educación para jóvenes y adultos

Se proyecta el video *“Adultos iletrados: A crecer de la mano de la educación”* del Ministerio de Educación Nacional

(<https://www.youtube.com/watch?v=eZKYx5kCljM&t=204s>)

Se invita a observar el audiovisual con atención, reconociendo las similitudes y diferencias con la experiencia de la jornada nocturna del Colegio El Japón IED.

Momento 2. Reflexión colectiva del audiovisual

De manera individual, las y los participantes responden por escrito:

- ¿Qué similitudes encuentras entre la experiencia presentada en el video y la jornada nocturna del colegio?

- ¿Qué fortalezas ha significado para tu vida estudiar en la jornada nocturna?

Posteriormente, se elige un/a relator/a y un/a moderador/a y se realiza una mesa redonda, en la que quienes lo deseen comparten sus reflexiones.

Momento 3. Diálogo con el Manual de Convivencia

Las y los participantes se dividen en dos grupos. Cada grupo trabaja con la **Ficha 2** (Anexo), que recoge derechos, deberes y principios del Manual de Convivencia, así como extractos normativos relacionados con la EPJA.

El diálogo se orienta a partir de las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera me identifico con lo que plantean las normas sobre la Educación para Jóvenes y Adultos en mi experiencia cotidiana en la jornada nocturna?
- ¿Existen garantías reales para el proceso educativo de personas con condiciones físicas, mentales o sociales diversas en el colegio?
- ¿Qué aspectos de la vida de la jornada nocturna no están suficientemente recogidos en el Manual de Convivencia?

Al finalizar, se realiza una plenaria en la que cada grupo comparte sus hallazgos.

Productos pedagógicos de la actividad

- Relatos escritos y reflexiones colectivas sobre la experiencia EPJA.
- Aportes comunitarios para identificar vacíos y oportunidades de ajuste del Manual de Convivencia.
- Insumos sistematizados por el Comité de Convivencia Escolar para el proceso de actualización.

Actividad 5. Derechos Humanos y género en la vida cotidiana de la jornada nocturna

Objetivo

Sensibilizar a la comunidad educativa de la jornada nocturna frente a los enfoques de Derechos Humanos y género, a partir del reconocimiento de situaciones cotidianas que atraviesan las relaciones interpersonales en el aula y fuera de ella.

Tiempo estimado: Por definir

Población sugerida: Estudiantes de la jornada nocturna

Desarrollo de la actividad

Momento 1. ¿Qué son los Derechos Humanos?

Se proyecta el video “¿Qué son los Derechos Humanos?”

(<https://www.youtube.com/watch?v=cQyEZ5erG6k>)

A partir del audiovisual, se invita a tensionar las definiciones formales con las experiencias reales de las y los participantes.

Momento 2. El cuerpo como territorio de derechos

Las y los participantes dibujan la silueta de su cuerpo. En dos grupos, y apoyados en la Ficha 2 (Anexo), ubican en la silueta aquellos derechos del Manual de Convivencia que consideran más cercanos a su experiencia, señalando también en qué espacios de la escuela sienten que esos derechos se garantizan o se vulneran.

Momento 3. Sexo, género e identidad

En círculo, se proyecta el video “Conceptos básicos de la violencia de género”

(<https://www.youtube.com/watch?v=Y1lvPlgyXM>)

Luego, de manera escrita, se invita a definir brevemente los conceptos de sexo, género, identidad de género y orientación sexual, y a reflexionar —si así lo desean— sobre cómo se reconocen a sí mismos/as desde estas categorías.

Momento 4. Violencias basadas en género

En grupos, se trabaja con la Ficha 3 (Anexo), realizando mapas conceptuales sobre las nociones de daño y violencia contra las mujeres.

Sobre la silueta corporal, y con otro color, se responden las preguntas:

- ¿Cómo me siento en mi cuerpo?
- ¿Qué deseo para mi cuerpo y mi vida?

Mientras tanto, se reproducen sonidos asociados a situaciones de violencia, cuidado y cotidianidad, generando un espacio de reflexión sensible y respetuoso.

Productos pedagógicos de la actividad

- Siluetas corporales intervenidas colectivamente.
- Mapas conceptuales sobre género y violencias.
- Reflexiones escritas y orales sobre el cuerpo, la dignidad y la vida en comunidad.
- Aportes para la revisión del enfoque de género en el Manual de Convivencia.

Actividad 6. El enfoque restaurativo: sanar, reparar y reconstruir la comunidad

Objetivo

Implementar prácticas restaurativas a partir de experiencias reales de conflicto, fortaleciendo la capacidad de la comunidad educativa de la jornada nocturna para gestionar colectivamente la convivencia.

Tiempo estimado: Por definir

Población sugerida: Estudiantes de la jornada nocturna, docentes y orientadores/as

Desarrollo de la actividad

Momento 1. Preparación del espacio restaurativo

Las y los participantes se ubican en círculo. Se realiza un ejercicio guiado de respiración consciente y se reproduce la canción “*Chico problemático*” de Nach Scratch.

Luego, se forman dos círculos enfrentados. Cada participante escribe una palabra que lo/a represente y, en el encuentro con el otro, la nombra en voz alta, favoreciendo el reconocimiento mutuo.

Momento 2. Relatos de conflicto y búsqueda de alternativas

De manera individual, se escribe una anécdota sobre un conflicto vivido en la escuela, el barrio o la familia.

En grupos, se socializan los relatos y se trabajan con las Fichas 2, 3 y 4 (Anexos) para:

- Identificar posibles formas de prevención.
- Tipificar la situación según la Ruta de Atención Integral.
- Proponer salidas restaurativas.

Los casos se presentan en plenaria y se reflexiona colectivamente sobre su pertinencia.

Momento 3. Círculo de sanación

Se desarrolla el ejercicio de Círculo de Sanación, siguiendo el paso a paso propuesto en las Fichas 5 y 6 (Anexos).

El/la mediador/a administra la palabra mediante un objeto simbólico y se elabora un acta del proceso.

Al cierre, se realiza una ronda de palabra para expresar cómo se sienten las y los participantes tras la experiencia.

Productos pedagógicos de la actividad

- Relatos de conflicto y propuestas restaurativas construidas colectivamente.
- Actas de los círculos de sanación.
- Insumos comunitarios para fortalecer el componente pedagógico restaurativo del Manual de Convivencia.

Cierre de la Fase 2: De la reflexión al compromiso colectivo

La Fase de Elaboración permite que la comunidad educativa de la jornada nocturna no solo conozca los enfoques que orientan esta guía, sino que los viva, los cuestione y los resignifique desde su propia experiencia. Los productos pedagógicos construidos aquí constituyen un insumo central para la fase siguiente, en la que se proyectan acciones concretas y ajustes al Manual de Convivencia desde una mirada comunitaria, participativa y restaurativa.

Fase 3. Proyección y plan de acción: De la reflexión colectiva a las decisiones compartidas

Las fases anteriores de esta ruta pedagógica comunitaria estuvieron centradas, en primer lugar, en reconocer las experiencias, percepciones y trayectorias de quienes hacen parte de la jornada nocturna y, posteriormente, en profundizar en los enfoques de Derechos Humanos, género y restaurativo, dialogando con la vida cotidiana de la escuela.

Esta tercera fase tiene un sentido distinto. Aquí no se trata solo de seguir conversando o reflexionando, sino de dar un paso más: poner en común lo aprendido y proyectarlo en acciones concretas que permitan fortalecer la convivencia escolar y aportar a la actualización del Manual de Convivencia del Colegio El Japón IED.

Desde la perspectiva de la Investigación-Acción Educativa, esta fase responde a una pregunta clave:

¿Qué hacemos, como comunidad educativa de la jornada nocturna, con todo lo que hemos escuchado, vivido y construido juntos?

Por esta razón, la Fase 3 se concibe como un espacio de sistematización, priorización y proyección, en el que confluyen estudiantes, docentes y el Comité Escolar de Convivencia, reconociendo que la convivencia no se transforma de manera individual, sino a través de decisiones colectivas y corresponsables.

Sentido pedagógico de esta fase

A diferencia de las fases anteriores, que se desarrollan principalmente a través de actividades formativas y vivenciales, esta fase se orienta a:

- Recuperar los productos y aprendizajes construidos en las fases de Exploración y Elaboración.
- Analizar colectivamente las problemáticas, tensiones y oportunidades identificadas en la convivencia escolar.
- Construir propuestas concretas que puedan ser asumidas por las instancias de participación del colegio.
- Fortalecer el papel del Consejo Estudiantil, los y las docentes y el Comité Escolar de Convivencia como actores clave en la vida institucional.

En este sentido, la Fase 3 no cierra el proceso, sino que abre un camino para que lo trabajado en esta guía tenga continuidad y sentido en la vida escolar cotidiana.

Actividad 7. Sistematizar lo vivido para comprender lo común

Objetivo

Organizar y comprender, de manera colectiva, los insumos construidos en las fases anteriores, identificando aquellos aspectos que requieren fortalecimiento, ajuste o transformación en la convivencia escolar de la jornada nocturna.

Población sugerida

Representantes del Consejo Estudiantil de la jornada nocturna, docentes vinculados al proceso y miembros del Comité Escolar de Convivencia.

Desarrollo de la actividad

Las y los participantes se organizan en pequeños grupos de trabajo. Cada grupo recibe los registros, relatos, relatorías y productos elaborados en las fases 1 y 2 (relatos escritos, siluetas, mapas conceptuales, actas de plenaria, entre otros).

A partir de estos insumos, se propone realizar una lectura colectiva que permita identificar:

- Situaciones recurrentes que afectan la convivencia escolar.
- Fortalezas de la comunidad educativa de la jornada nocturna.
- Vacíos o tensiones en el Manual de Convivencia frente a la EPJA.
- Aportes relacionados con los enfoques de Derechos Humanos, género y restaurativo.

Para apoyar este ejercicio, se sugiere el uso de la Ficha 7. Matriz de sistematización comunitaria (ver Anexos), la cual permite ordenar la información y facilitar el análisis colectivo.

Productos pedagógicos de la actividad

- Matrices de sistematización diligenciadas colectivamente.
- Identificación de temas prioritarios para la convivencia escolar.
- Insumos organizados para el trabajo del Comité Escolar de Convivencia.

Actividad 8. Priorizar y proyectar acciones para la convivencia

Objetivo

Definir, de manera participativa, las acciones prioritarias que la comunidad educativa de la jornada nocturna considera necesarias para fortalecer la convivencia escolar y aportar a la actualización del Manual de Convivencia.

Desarrollo de la actividad

Retomando los resultados de la actividad anterior, se realiza un ejercicio de priorización colectiva. Las y los participantes dialogan sobre cuáles propuestas son más urgentes, cuáles requieren mayor acompañamiento institucional y cuáles pueden implementarse a corto, mediano o largo plazo.

Este ejercicio se apoya en la Ficha 8. Priorización colectiva de propuestas (ver Anexos), que permite visualizar responsabilidades, niveles de urgencia y actores involucrados.

Durante este espacio, se enfatiza la importancia de reconocer el papel del Consejo Estudiantil como vocero de las y los estudiantes, así como el rol de los y las docentes y del Comité Escolar de Convivencia en la gestión y seguimiento de las propuestas.

Productos pedagógicos de la actividad

- Listado priorizado de propuestas de acción.
- Identificación de instancias responsables.
- Acuerdos colectivos construidos en plenaria.

Actividad 9. Articulación e incidencia institucional

Objetivo

Construir una ruta clara para que las propuestas elaboradas por la comunidad educativa de la jornada nocturna sean presentadas, discutidas e incorporadas en las instancias institucionales correspondientes.

Desarrollo de la actividad

En este momento, las y los participantes reflexionan sobre cómo y ante quién deben ser presentadas las propuestas construidas. Se dialoga sobre el papel del Comité Escolar de Convivencia, el Consejo Directivo y otros espacios de participación institucional.

Para este ejercicio se propone la Ficha 9. Ruta de incidencia institucional (ver Anexos), que permite organizar las propuestas, definir a qué instancia se dirigen y qué soportes las respaldan (relatos, fichas, actas, productos pedagógicos).

Este espacio refuerza la idea de que la participación de la jornada nocturna no es un anexo ni un complemento, sino una parte fundamental de la vida democrática del colegio.

Productos pedagógicos de la actividad

- Ruta de incidencia construida colectivamente.
- Propuestas listas para ser presentadas a instancias institucionales.
- Compromisos de seguimiento y acompañamiento.

Lo que deja esta fase

La Fase 3 permite que la comunidad educativa de la jornada nocturna se reconozca como sujeto colectivo de transformación, capaz de analizar su realidad, proponer cambios y participar activamente en la construcción de una convivencia escolar más justa, incluyente y restaurativa.

Los productos de esta fase constituyen la base para las recomendaciones de implementación, el cierre reflexivo de la guía y los anexos pedagógicos, asegurando que esta cartilla no sea un documento cerrado, sino una herramienta viva al servicio de la comunidad educativa.

Recomendaciones para la implementación de la guía

La presente guía no debe entenderse como un documento cerrado ni como un recetario de actividades. Su sentido es acompañar procesos, abrir conversaciones y fortalecer prácticas colectivas que ya existen en la comunidad educativa del Colegio El Japón IED, especialmente en la jornada nocturna.

Las recomendaciones que se presentan a continuación buscan orientar su implementación desde los distintos roles que hacen parte de la vida escolar, reconociendo que la convivencia no es una tarea de una sola instancia, sino una responsabilidad compartida y situada, que se construye en el día a día.

Para docentes

- Reconocer a las y los estudiantes de la jornada nocturna como sujetos de derecho, con trayectorias de vida diversas y responsabilidades laborales, familiares y comunitarias que inciden en su experiencia escolar.
- Implementar las actividades propuestas en la guía de manera flexible y contextualizada, adaptándolas al tiempo disponible, al ciclo y a las características del grupo, sin perder el sentido pedagógico y comunitario de cada fase.
- Favorecer metodologías dialógicas, participativas y reflexivas, coherentes con la Investigación-Acción Educativa, en las que la experiencia del estudiantado sea punto de partida para la reflexión y la transformación de las prácticas pedagógicas.
- Articular las actividades de la guía con los contenidos curriculares, los proyectos transversales y los espacios de dirección de grupo, evitando que la convivencia se aborde únicamente desde situaciones problemáticas.
- Asumir un rol pedagógico en la aplicación de la Ruta de Atención Integral, privilegiando la escucha, la mediación y las prácticas restaurativas, especialmente en situaciones tipo 0 y tipo I, de acuerdo con lo establecido en el Manual de Convivencia.

Para estudiantes

- Reconocerse como parte activa de la comunidad educativa de la jornada nocturna, con voz, experiencia y capacidad para aportar a la construcción de una convivencia justa y respetuosa.

- Participar de manera consciente y respetuosa en las actividades propuestas, comprendiendo que el diálogo, la escucha y el reconocimiento del otro son fundamentales para la vida en comunidad.
- Hacer uso de los espacios de participación escolar, como el Consejo Estudiantil, para expresar inquietudes, propuestas y reflexiones relacionadas con la convivencia y el Manual de Convivencia.
- Reconocer que el conflicto hace parte de la vida social, pero que su abordaje puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje, reparación y fortalecimiento de los vínculos comunitarios.
- Comprometerse con los acuerdos construidos colectivamente, entendiendo que la convivencia no se sostiene solo en normas, sino en prácticas cotidianas de cuidado y corresponsabilidad.

Para el Comité Escolar de Convivencia

- Promover la implementación de la guía como un proceso progresivo, priorizando fases, actividades y enfoques según las necesidades identificadas en la jornada nocturna.
- Valorar los insumos producidos en las actividades (relatos, reflexiones, actas, fichas diligenciadas) como material de sistematización, útil para la revisión y actualización del Manual de Convivencia.
- Garantizar la participación efectiva de estudiantes de la jornada nocturna en los procesos de análisis, ajuste y validación de las propuestas de convivencia.
- Fortalecer la articulación entre el Comité de Convivencia, el Consejo Estudiantil, la orientación escolar y los equipos docentes, evitando que la gestión de la convivencia recaiga en una sola instancia.
- Impulsar el uso de prácticas restaurativas como estrategia pedagógica, no solo como respuesta a situaciones de conflicto, sino como apuesta preventiva, formativa y comunitaria.

A manera de cierre: Tejer convivencia en la escuela que habitamos

Esta guía nace del reconocimiento de que la convivencia escolar no se construye únicamente desde normas escritas ni desde respuestas sancionatorias al conflicto. Se construye, sobre todo, en la vida cotidiana de la escuela: en las palabras que usamos, en la forma como resolvemos los desacuerdos, en el lugar que le damos a la diferencia y en las posibilidades reales de participación que abrimos para quienes hacen parte de la comunidad educativa.

En la jornada nocturna del Colegio El Japón IED, la convivencia se vive desde trayectorias de vida diversas: jóvenes, personas adultas y adultas mayores que llegan a la escuela luego de jornadas laborales, responsabilidades familiares, experiencias de exclusión, migración o interrupciones educativas. Reconocer estas realidades no es un gesto asistencial, sino un punto de partida ético y pedagógico para pensar una escuela más justa y humana.

Lo que esta guía busca cuidar

Esta guía busca cuidar, ante todo, la dignidad de las personas. No propone recetas ni soluciones únicas, sino caminos posibles para dialogar, reflexionar y transformar colectivamente las prácticas de convivencia escolar. Su apuesta está en fortalecer una mirada comunitaria que reconozca a las y los estudiantes de la jornada nocturna como sujetos de derecho, con saberes, experiencias y voces legítimas en la construcción del Manual de Convivencia.

Desde los enfoques de Derechos Humanos, género y restaurativo, la guía invita a comprender el conflicto no solo como un problema, sino como una oportunidad pedagógica para aprender a reparar, a escuchar y a reconstruir los vínculos que sostienen la vida escolar. En este sentido, cuidar la convivencia implica también cuidar los procesos, los tiempos y las formas en que se tramitan las diferencias.

La convivencia como responsabilidad colectiva

La convivencia no es tarea exclusiva de un comité, de una norma o de una autoridad escolar. Es una responsabilidad colectiva que involucra a estudiantes, docentes, directivos, orientadores, familias y egresados. Cada acción cotidiana: una palabra, una decisión, un acuerdo, contribuye a construir o a deteriorar el clima escolar.

Por ello, esta guía se concibe como una herramienta viva, abierta a ser revisada, ajustada y resignificada por la comunidad educativa del Colegio El Japón IED. Su implementación no se agota en las actividades aquí propuestas, sino que se proyecta en la posibilidad de seguir construyendo una escuela donde la convivencia sea entendida como un proceso formativo, democrático y profundamente humano.

Referencias bibliográficas y normativas

- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- Congreso de la República de Colombia. (2008). *Ley 1257 de 2008*. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres. Diario Oficial No. 47.193.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 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. Diario Oficial No. 48.733.
- Corte Constitucional de Colombia. (2006). *Sentencia T-917 de 2006*.
- Corte Constitucional de Colombia. (2008). *Sentencia C-1199 de 2008*.
- Corte Constitucional de Colombia. (2008). *Sentencia C-336 de 2008*.
- Corte Constitucional de Colombia. (2014). *Sentencia C-180 de 2014*.
- Decreto 3011 de 1997. Por el cual se establecen disposiciones para la organización y funcionamiento de la educación de jóvenes y adultos. Diario Oficial No. 43.091.
- Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. Diario Oficial No. 48.910.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Documento de orientaciones de política para la promoción de derechos y la prevención, atención y detección de violencias en la escuela*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-322244_archivo_pdf_violencia_basada_genero_mujer.pdf
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2008). *Manual de prácticas restaurativas*. Bogotá: MinJusticia.
- Secretaría de Educación del Distrito – SED. (2023). *Guía pedagógica para la actualización y revisión de los manuales de convivencia*. Bogotá D. C.
- Colegio El Japón I.E.D. (s. f.). *Manual de Convivencia*. Documento institucional.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 1). Madrid: Taurus. (Referencia conceptual empleada para los “supuestos del habla”: inteligibilidad, verdad, rectitud normativa y veracidad).

Anexos: Herramientas pedagógicas para la implementación de la guía

Los anexos que se presentan a continuación hacen parte integral de esta guía metodológica. No se conciben como materiales independientes ni accesorios, sino como herramientas pedagógicas diseñadas para acompañar el desarrollo de la ruta pedagógica comunitaria en cada una de sus fases.

Cada ficha, instrumento o recurso gráfico responde a momentos específicos del proceso de Exploración, Elaboración y Proyección, y fue construido a partir de las reflexiones, experiencias y necesidades identificadas en la jornada nocturna del Colegio El Japón IED, en coherencia con la perspectiva de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y la Investigación-Acción Educativa.

Su uso es flexible y adaptable: pueden ser retomados, ajustados o resignificados por docentes, estudiantes y el Comité Escolar de Convivencia, de acuerdo con las particularidades de cada grupo, ciclo o situación. No deben entenderse como formatos rígidos ni de aplicación obligatoria. Su sentido pedagógico está en provocar el diálogo, fortalecer la reflexión crítica y apoyar procesos de construcción colectiva de la convivencia escolar. La comunidad educativa está invitada a apropiarse de ellos de manera creativa, crítica y situada, en coherencia con los principios de la EPJA y la apuesta comunitaria de esta guía.

FICHA 1. Análisis de caso

(Fase 1 - Exploración)

Esta ficha se incorpora en la Fase 1, porque permite explorar cómo la comunidad educativa comprende el conflicto, sus reacciones, emociones y posibles rutas de atención, antes de proponer soluciones o enfoques normativos.

El caso presentado no busca señalar culpables, sino abrir un diálogo pedagógico sobre:

- el conflicto,
- la escalada de la violencia,
- las emociones involucradas,
- y las responsabilidades individuales y colectivas.

Caso para el diálogo y la reflexión comunitaria: Durante un ensayo para la entrega de banderas de las y los estudiantes del último ciclo, se hace una pausa

para tomar el refrigerio. De manera espontánea, el grupo acuerda jugar durante aproximadamente media hora.

Luego de consumir los refrigerios, algunas alumnas deciden jugar un partido de baloncesto. En el desarrollo del juego se presenta un choque entre dos compañeras; una de ellas recibe un empujón fuerte que le ocasiona raspaduras en las rodillas al caer al suelo. Aunque se cobra falta a favor de su equipo, la joven que resulta lesionada se siente ofendida.

La estudiante sale momentáneamente del juego para lavar la herida. Minutos después, regresa al partido y vuelve a disputar un balón con la misma compañera. En esta ocasión, reacciona de manera desproporcionada y la golpea fuertemente contra una de las rejas de la cancha, lo que provoca que su compañera quede inconsciente.

Preguntas orientadoras para el análisis colectivo

Estas preguntas pueden trabajarse de manera escrita o en diálogo grupal:

1. ¿Qué emociones pueden identificarse en las personas involucradas antes, durante y después del conflicto?
2. ¿Qué situaciones pudieron haberse gestionado de otra manera para evitar que el conflicto escalara?
3. ¿Qué responsabilidades individuales y colectivas se evidencian en el caso?
4. ¿Cómo debería actuar la comunidad educativa ante una situación como esta?
5. ¿Qué principios de la convivencia escolar se ven afectados?

Producto esperado

- Aportes escritos o acuerdos contruidos colectivamente.
- Insumos para reflexionar sobre la Ruta de Atención Integral y el enfoque restaurativo.

Nota pedagógica

Este caso puede ser retomado posteriormente en las Fases 2 y 3 para profundizar en:

- la aplicación de la Ruta de Atención,
- la construcción de acciones restaurativas,
- y la reflexión sobre el papel de la comunidad en la prevención de la violencia.

FICHA 2: Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), derechos y convivencia escolar

(Fase 2 – Elaboración)

Esta ficha consiste en una síntesis normativa y pedagógica que articula la Ley 115 de 1994, el Decreto 3011 de 1997 y los derechos fundamentales consignados en el Manual de Convivencia del Colegio El Japón IED, con el fin de promover el reconocimiento de las y los estudiantes de la jornada nocturna como sujetos de derecho.

1. ¿Qué es la Educación para Jóvenes y Adultos?

Según la Ley 115 de 1994 – Título III, la educación de adultos es:

“Aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.”

El Estado facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia y semipresencial para las personas adultas.

Fuente: Ley 115 de 1994.

2. Objetivos de la Educación para Jóvenes y Adultos

La EPJA tiene como objetivos específicos:

- a) Adquirir y actualizar la formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos.
- b) Erradicar el analfabetismo.
- c) Actualizar conocimientos según el nivel educativo.
- d) Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria.

3. Programas para personas adultas

De acuerdo con la normativa, los establecimientos educativos pueden ofrecer programas semipresenciales y nocturnos dirigidos a personas adultas, con propósitos formativos y laborales, en coherencia con su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

4. Aportes del Decreto 3011 de 1997

El Decreto 3011 de 1997 garantiza el acceso permanente de jóvenes y adultos al sistema educativo y define la educación de adultos como:

“El conjunto de procesos y acciones formativas organizadas para atender las necesidades y potencialidades de personas que no cursaron el sistema educativo en las edades regulares o que desean mejorar sus capacidades.”

Principios básicos de la EPJA

- Desarrollo Humano Integral
- Pertinencia
- Flexibilidad
- Participación

Estos principios reconocen a las y los estudiantes como sujetos activos de su proceso educativo, con saberes previos y experiencias valiosas.

5. Derechos fundamentales en el Manual de Convivencia (Colegio IED Japón)

El Manual de Convivencia reconoce derechos fundamentales como:

- Derecho a la vida
- Derecho a la integridad personal
- Derecho a la salud
- Derecho a la educación
- Igualdad material
- Libre desarrollo de la personalidad

Cada derecho está acompañado de deberes, responsabilidades y prohibiciones, que buscan garantizar una convivencia justa, democrática y respetuosa.

Estos derechos no se entienden de manera aislada, sino en relación con la vida comunitaria y el cuidado mutuo.

6. Enfoque comunitario de la convivencia

La convivencia escolar en la EPJA reconoce que:

- las y los estudiantes jóvenes y adultos no son un “apéndice” del colegio,
- sus trayectorias de vida, responsabilidades familiares y laborales deben ser consideradas,
- y su participación en la construcción de normas y acuerdos es fundamental.

Producto pedagógico de la ficha

- Comprensión colectiva de la EPJA como derecho.
- Reconocimiento de los derechos y deberes en la vida escolar nocturna.
- Insumos para la revisión y actualización del Manual de Convivencia.

Nota pedagógica

Esta ficha puede ser utilizada:

- en actividades de lectura colectiva,
- en mesas de diálogo,
- o como material de consulta permanente para estudiantes, docentes y Comité de Convivencia.

FICHA 3: Violencias basadas en género y protección de los derechos de las mujeres

(Fase 2 - Elaboración: Enfoques de Derechos Humanos y de género)

Esta ficha acompaña las actividades de sensibilización y reflexión sobre Derechos Humanos y enfoque de género, permitiendo:

- comprender las distintas formas de violencia contra las mujeres,
- reconocer que estas violencias pueden darse en espacios públicos y privados, incluyendo la escuela,
- y fortalecer una mirada preventiva y de cuidado comunitario.

La Ley 1257 de 2008 tiene como finalidad garantizar a las mujeres una vida libre de todo tipo de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado, y asegurar el acceso a mecanismos de protección, atención y reparación desde el Estado.

Definición de violencia contra la mujer

Por violencia contra la mujer se entiende:

“Cualquier acción u omisión que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado.”

Tipos de daño y formas de violencia

a) Daño psicológico

Consecuencia de acciones u omisiones destinadas a degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de las mujeres, mediante:

- intimidación,
- manipulación,

- amenazas directas o indirectas,
- humillación,
- aislamiento,
- u otras conductas que afecten la salud psicológica, la autodeterminación o el desarrollo personal.

Violencia psicológica

Incluye los malos tratos, ofensas, menosprecio, amenazas, prohibiciones y control, tanto en relaciones personales como en contextos familiares, laborales o educativos.

b) Daño o sufrimiento físico

Se refiere al riesgo o disminución de la integridad corporal de una persona.

Violencia física

Incluye golpizas, agresiones con objetos o líquidos, encierros, sacudidas, empujones y cualquier conducta que busque causar daño físico a las mujeres.

c) Daño o sufrimiento sexual

Consecuencias derivadas de obligar a una persona a mantener contacto sexualizado, físico o verbal, o a participar en interacciones sexuales sin su consentimiento, mediante:

- fuerza,
- intimidación,
- coerción,
- chantaje,
- manipulación,
- amenazas u otros mecanismos que limiten o anulen la voluntad.

Violencia sexual

Incluye tocamientos, manoseos, relaciones sexuales forzadas u obligar a una mujer a realizar actos sexuales que no desea, incluso con terceras personas.

d) Daño patrimonial y económico

Violencia patrimonial

Ocurre cuando se produce la pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción de bienes, documentos personales, instrumentos de trabajo o recursos económicos destinados a satisfacer las necesidades de la mujer.

Violencia económica

Se refiere al control abusivo de las finanzas, castigos o recompensas monetarias, o

prácticas como el pago desigual por el mismo trabajo, que afectan la autonomía económica de las mujeres.

Nota pedagógica

Esta ficha puede utilizarse para:

- el análisis de situaciones cotidianas,
- el trabajo con siluetas corporales,
- el reconocimiento de emociones,
- y la identificación de prácticas de cuidado y prevención en la escuela.

Fuente

- Ley 1257 de 2008.
- Ministerio de Educación Nacional. *Documento de orientaciones de política para la promoción de derechos y la prevención, atención y detección de violencias en la escuela.*
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-322244_archivo_pdf_violencia_basada_genero_mujer.pdf

FICHA 4: Principios y fundamentos de las prácticas restaurativas

(Fase 2 – Elaboración)

Esta ficha introduce los principios de la justicia restaurativa como una alternativa pedagógica y comunitaria para:

- comprender el conflicto,
- atender los daños causados,
- fortalecer las relaciones,
- y construir soluciones colectivas desde el diálogo y la corresponsabilidad.

Principios de la justicia restaurativa

La justicia restaurativa se orienta por los siguientes principios:

- Centrarse en los daños y en las necesidades de las víctimas, pero también de las comunidades y de quienes causaron la ofensa.
- Reconocer y atender las obligaciones que se derivan del daño causado, tanto para las personas involucradas como para la comunidad.

- Promover procesos incluyentes, participativos y colaborativos.
- Involucrar a todas las personas que tengan un interés legítimo en la situación: víctimas, responsables, comunidad educativa y sociedad.
- Procurar la reparación del daño y la restauración de las relaciones.

Aspectos clave para todo proceso restaurativo

- La ofensa o el conflicto no define a la persona; representa un daño a las relaciones, pero también una oportunidad de reparación.
- El conflicto puede convertirse en una experiencia de aprendizaje y desarrollo social.
- El enfoque restaurativo reconoce el pasado, actúa en el presente y proyecta transformaciones hacia el futuro.
- Los procesos son más efectivos cuando involucran activamente a quienes han sido afectados.
- Se rescata la dignidad humana, reafirmando valores comunitarios y señalando que la ofensa es una conducta inaceptable.
- Toda práctica restaurativa debe tener una orientación pedagógica, apreciativa y enmarcada en los Derechos Humanos.

Nota pedagógica

Esta ficha sirve como base para:

- círculos de palabra,
- círculos de sanación,
- análisis de casos,
- y construcción colectiva de acciones restaurativas en la escuela.

FICHA 5: Análisis de caso para círculo restaurativo

(Fase 2 - Elaboración)

Esta ficha propone un caso situado, cercano a la realidad de la jornada nocturna, que permite:

- analizar tensiones entre discriminación, migración y violencia,
- reconocer múltiples lecturas del conflicto,
- y activar prácticas restaurativas desde una perspectiva de derechos humanos y enfoque diferencial.

Caso

Ana es migrante y estudia en la jornada nocturna del Colegio IED Japón. Por “lucir distinta” ha sido objeto de burlas reiteradas relacionadas con su acento, su forma de hablar y su procedencia.

Ana ha soportado estas situaciones en silencio durante un tiempo, hasta que un día, tras escuchar el comentario “*Veneca maluca*” por parte de Bryan, reacciona con furia y lo golpea con una bofetada que le ocasiona una herida en la boca.

Algunas personas que presencian la situación toman posición de manera inmediata. Varias acusan a Ana de haber agredido a Bryan sin motivo alguno. Otras y otros estudiantes manifiestan que Ana actuó en defensa propia, luego de haber sido objeto de agresiones verbales constantes.

Preguntas orientadoras para el círculo

- ¿Qué daños se pueden identificar en esta situación?
- ¿Qué derechos pudieron haber sido vulnerados?
- ¿Qué elementos del contexto deben tenerse en cuenta antes de tomar una decisión?
- ¿Cómo se puede comprender la reacción de Ana sin justificar la violencia?
- ¿Qué necesita cada una de las personas involucradas para avanzar hacia una reparación?

Nota pedagógica

Este caso no busca señalar culpables, sino abrir una conversación honesta sobre:

- discriminación,
- violencia simbólica,
- escalamiento del conflicto,
- y posibilidades de reparación colectiva.

Fuente

Ministerio de Justicia (2008). *Manual de Prácticas Restaurativas*.

FICHA 6: Estructura del Círculo de Sanación “Tutu”

(Fase 2 - Elaboración)

Esta ficha orienta paso a paso la implementación de un **círculo de sanación**, como práctica restaurativa que:

- privilegia la palabra,
- reconoce los daños causados,
- y busca acuerdos contruidos colectivamente.

1. Invitación al círculo

Se invita a las personas directamente implicadas en el conflicto —persona ofendida y persona causante del daño— a participar de manera voluntaria en el círculo de sanación, con el propósito de abordar la situación de forma propositiva y reparadora.

2. Confirmación de la participación voluntaria

Se confirma la voluntad de participación de las personas implicadas y de la comunidad convocada. Se define el objeto que funcionará como administrador de la palabra, denominado “Tutu”.

3. Bienvenida e integración

Las y los participantes se organizan en círculo. Quien orienta el espacio se presenta y solicita que cada persona diga su nombre y su vínculo con la situación o con las personas implicadas.

4. Reglas del círculo

- El uso del Tutu regula el turno de la palabra.
- La participación es voluntaria y respetuosa.
- Se prioriza la escucha activa, la honestidad, el respeto y el cuidado.
- Se reconoce que el objetivo no es imponer acuerdos, sino construir consensos.

5. Desarrollo del diálogo restaurativo

- Inicia la palabra la persona afectada y la comunidad impactada.
- Se identifican los daños ocasionados.

- Posteriormente, la palabra pasa a la persona que causó el daño, para comprender los motivos y contextos de su actuación.
- Se dialoga colectivamente buscando formas de reparación y compromisos de no repetición.

6. Acuerdos y cierre

Los acuerdos construidos se consignan en un acta del círculo de sanación, la cual será firmada por las personas participantes. Se realiza una ronda final de palabra para expresar cómo se sienten las y los participantes tras el proceso.

Ficha 7: Matriz de sistematización comunitaria

(Fase 3: Proyección y plan de acción comunitario)

Esta ficha tiene como propósito recoger y organizar de manera colectiva lo que la comunidad educativa ha vivido, expresado y problematizado a lo largo de las fases de Exploración y Elaboración de la ruta pedagógica. A través de su diligenciamiento, se busca reconocer aprendizajes, tensiones, necesidades y aportes que emergen de la experiencia compartida, para comprenderlos de forma integral y convertirlos en insumos que orienten la toma de decisiones colectivas en torno a la convivencia escolar. Esta ficha se utiliza durante la Actividad 7, *Sistematizar lo vivido para comprender lo común*, y es diligenciada de manera conjunta por representantes del Consejo Estudiantil, docentes y miembros del Comité Escolar de Convivencia, con acompañamiento pedagógico, fortaleciendo así el carácter participativo, comunitario y formativo del proceso.

Matriz de trabajo

Tema o situación identificada	¿De dónde surge? (actividad / fase)	¿Qué dice la comunidad educativa?	¿Qué se podría fortalecer, ajustar o cambiar?

Orientaciones para el diligenciamiento

- Retomar expresiones textuales de estudiantes cuando sea posible.
- No buscar “respuestas correctas”, sino sentidos compartidos.

- Registrar acuerdos y también desacuerdos.

Producto esperado

Una lectura colectiva clara de las principales tensiones y oportunidades de la convivencia escolar en la jornada nocturna.

Ficha 8: Priorización colectiva de propuestas

Esta ficha tiene como propósito acompañar a la comunidad educativa en el ejercicio colectivo de decidir qué propuestas construidas a lo largo del proceso resultan más urgentes y viables de implementar en la vida escolar. A través de la priorización compartida, se busca reconocer las problemáticas que requieren atención inmediata, identificar a los actores responsables y valorar las posibilidades reales de acción desde el contexto del Colegio El Japón IED, especialmente en la jornada nocturna. Esta ficha se utiliza durante la Actividad 8, *Priorizar y proyectar acciones para la convivencia*, y promueve la corresponsabilidad, el diálogo y la toma de decisiones informadas como parte del fortalecimiento de una convivencia construida entre todas y todos.

Matriz de priorización

Propuesta construida	¿A quién involucra principalmente?	Nivel de urgencia (Alto / Medio / Bajo)	Instancia responsable
.			
.			

Orientaciones para el diligenciamiento

- Priorizar no significa descartar, sino **ordenar colectivamente**.
- Reconocer el papel del Consejo Estudiantil, docentes y Comité de Convivencia.
- Pensar las propuestas desde la realidad de la jornada nocturna.

Producto esperado

Listado priorizado de acciones para la convivencia escolar, construido de manera participativa.

Ficha 9: Ruta de incidencia institucional

Esta matriz tiene como propósito acompañar a la comunidad educativa en el tránsito de las propuestas priorizadas hacia los espacios institucionales donde se toman decisiones colectivas. Su uso permite organizar de manera clara las iniciativas construidas, definir las rutas de presentación, discusión y seguimiento, e identificar los escenarios y actores clave para su posible incorporación en el Manual de Convivencia y en otros espacios de participación del Colegio El Japón IED. Esta ficha se utiliza durante la Actividad 9, *Articulación e incidencia institucional*, y busca fortalecer la participación democrática, la corresponsabilidad y el sentido de lo comunitario como base para la transformación de la convivencia escolar.

Matriz de incidencia

Propuesta	Instancia a la que se dirige	¿Qué se solicita concretamente?	Evidencias que respaldan la propuesta
.			
.			

Orientaciones para el diligenciamiento

- Vincular las propuestas con productos reales del proceso (relatos, fichas, actas).
- Reconocer los tiempos y procedimientos institucionales.
- Fortalecer el carácter democrático y participativo de la escuela.

Producto esperado

Ruta clara para la presentación y seguimiento de propuestas de convivencia escolar desde la jornada nocturna.

Material complementario. Ruta de Atención Integral - Manual de Convivencia Colegio El Japón IED

Documento de referencia institucional que orienta el debido proceso, la tipificación de situaciones (Tipo I, II y III), las acciones de reparación y los protocolos de actuación. Este material se incorpora como insumo normativo transversal para el

análisis de casos y la toma de decisiones pedagógicas en todas las fases de la ruta
(ver paginas siguientes)

Principios constitucionales del componente de atención como debido proceso aplicados en la vida escolar 1 - Los acuerdos establecidos en el presente manual de convivencia en cuanto a derechos, libertades, dignidad humana y los fines de la educación. 2 - Las diferentes autoridades de convivencia escolar, reconocen el principio de la doble instancia, en lo establecido en el presente manual. 3 - Se reconoce siempre y en toda actuación de las autoridades de convivencia escolar la presunción de inocencia y se formará para garantizarla. 4 - Que cualquier integrante de la comunidad educativa puede contar con el acompañamiento del personero estudiantil, la orientación escolar o un integrante del comité de convivencia escolar para comprender de mejor manera la actuación en el procedimiento establecido para definir responsabilidades del daño ocasionado en la institución educativa. 5- Se deben conocer y contradecir pruebas o argumentos que impliquen que generaron algún tipo de daño a la comunidad educativa, bienes y servicios de la institución educativa. 6 - Se puede solicitar ante una decisión de autoridad de convivencia escolar la segunda instancia para que se revise y decida, según el caso y lo establecido en el presente manual. 7 - Ningún integrante de la comunidad educativa puede ser juzgado y hallado responsable dos veces por el mismo hecho. 8 - No se podrán utilizar pruebas obtenidas con violación a los principios constitucionales reconocidos en el componente de atención asimilado como debido proceso.	
Elementos que constituyen la actuación de las autoridades de convivencia escolar en el componente de atención (debido proceso):	
La edad de la persona responsable por ende su grado de madurez.	El contexto que rodeó la comisión de la acción u omisión que afectó la convivencia escolar.
Las condiciones personales y familiares de la persona responsable de un daño a la convivencia escolar.	La existencia o no de medidas de carácter preventivo al interior de la institución educativa.
Los efectos prácticos que la imposición de la reparación traerá a la persona responsable de un daño a la comunidad educativa.	La obligación del Estado de garantizar a los jóvenes su permanencia en el sistema educativo, para el caso de los estudiantes.
La reparación (sanción) debe ser razonable, proporcional y necesaria (Sentencia T-917 de 2006).	
Componente De Reparacion	
Reparación: Son las acciones mediante las cuales se restituyen derechos y libertades vulnerados tanto en lo individual como en lo colectivo, ésta debe ser formadora, diferenciada y garante de no repetición. La reparación puede ser; moral, material y simbólica. Sentencia C-1199 de 2008, Sentencia C-180/14 de la Corte Constitucional.	
Reparación moral: Expresión de sentimientos a partir del discernimiento que restablezca la dignidad del afectado, con el compromiso de brindar cuidado y acompañamiento en procesos de fortalecimiento: emocional, espiritual, cultural, político, social. Previamente aceptado por el afectado. Esta reparación tendrá en cuenta el abordaje de los principios de perdón, memoria y verdad.	Reparación material: Asumir la responsabilidad pecuniaria a través de sus representantes legales, cuando sea menor de edad; en el caso de una acción que cause daño en la salud física y/o mental (copagos, medicamentos, tratamientos médicos) y al bien público o privado (devolución, reposición o arreglo).
Reparación simbólica: desarrollar acciones pedagógicas y formativas que permitan comprender la dimensión del daño ocasionado mediante estrategias como: comunicativas, de reflexión crítica, resiliencia y/o artístico - culturales en la transformación del incumplimiento y la prohibición en valores sociales, tanto individual como colectivamente.	
Caracterización tipo de situaciones susceptibles de reparación	
Situaciones Tipo I: Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso	Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que

	a) Que se presenten de manera repetida o sistemática; b) Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.
Situaciones Tipo III. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente.	
Situaciones institucionalizadas: Corresponden a este tipo las situaciones de incumplimiento y/o actuaciones que potencialmente representan un riesgo para la integridad personal y para la convivencia armónica. Se podrían entender como la semilla de las situaciones tipo I, II y III; por lo que su identificación, reconocimiento, manejo oportuno y adecuado, se constituye en acción preventiva y formativa de gran valor en la formación integral de la persona humana.	
Dimension 1	Dimension 2
De carácter relacional: Cuidado de sí mismo y del otro. • Generar, apoyar o inmiscuirse en chismes, bromas irrespetuosas, juegos agresivos. • Uso de lenguaje soez. • Incumplimiento a los compromisos establecidos de manera colectiva en el “Pacto de aula”. • Realizar comentarios inapropiados. • Permanecer en el colegio fuera de su jornada sin autorización o justificación válida.	De carácter procedimental: • Omitir el conducto regular. • No asistencia a las citaciones.
Aplicación de protocolo según situación definida	
Estructura del protocolo para situaciones tipo 0:	a) Las autoridades de convivencia: Director de grupo y/o Docente
	b) Escuchar y valorar: Solicitar la presencia de las partes involucradas en la generación de la situación. Se busca hacer discernimiento de la situación en términos que sean completamente inteligibles para las partes involucradas.
	c) Decisión institucional: Se hace énfasis en que lo expuesto por las partes corresponda a la verdad tanto en el contenido como en las condiciones en que se dieron los hechos. Se reflexiona en torno a la afectación a los derechos y libertades contemplados en el Manual de Convivencia y a la necesidad de que los comportamientos sean manifestación de rectitud, entendida como el respeto y cumplimiento del propósito de formación expuesto en los elementos axiológicos y en el horizonte institucional, condición necesaria para una sana convivencia.
	d) Instrumentos: Los cuatro supuestos del habla. (Jürgen Habermas); inteligibilidad, verdad, rectitud normativa y veracidad
	e) Reparación: Con veracidad las partes generadoras de la situación manifiestan la aceptación en la responsabilidad de los hechos, reconocen la afectación a los derechos y libertades y se comprometen a que la situación no se repetirá.
Estructura del protocolo para situaciones tipo 1	a) Las autoridades de convivencia: Intervienen el docente de clase y/o director de grupo
	b) Escuchar y valorar: Reunir las partes involu-

	la acción presentada. Establecer las responsabilidades de los implicados. Establecer un acuerdo que contemple una acción de solución a la situación, es posible acciones de reparación.
	c) Estrategia de apoyo: Orientación para direccionar el acto de reparación. Apoyo en el Proyecto Hermes. Formulación y desarrollo de una acción de refuerzo del proceso formativo. (Referente al derecho vulnerado). Citación de acudiente cuando la situación es reiterativa.
	d) Decisión institucional: Definir acciones de reparación del daño causado, para el restablecimiento del derecho vulnerado. Firma de compromiso (el cual eventualmente podría ser revisado por coordinación).
	e) Instrumentos: Acta del procedimiento y los acuerdos establecidos. Utilizar el portafolio de Acciones Pedagógicas (Reparación Simbólica). Normas establecidas en el Manual de Convivencia. Apuntes en el observador del estudiante. Trámite del Formato de compromiso institucional.
	f) Reparación: Simbólica y/o material según la decisión institucional. Realizar el seguimiento y verificación de la reparación.
Estructura del protocolo para situaciones Tipo II	a) Autoridades de convivencia: participan en la aplicación de este protocolo; Docente de clase, director de grupo, Coordinación según la valoración y la Rectoría. b) Escuchar y valorar: El docente de clase o director de grupo hace la recepción de la queja verbal o escrita. Se deben exponer y precisar los hechos que constituyen la situación de agresión escolar, bullying y/o ciberacoso, escuchando las partes involucradas. Se identifican las situaciones tipo II Según los criterios establecidos en el decreto 1965/2013 y se remite el informe a las coordinaciones. Las coordinaciones reciben y tramitan el informe asignado de situaciones II, citan a los involucrados y sus respectivos representantes para informar y definir responsabilidades según el caso con apoyo de orientación escolar. Se entregará informe por escrito a la Rectoría sobre las situaciones que han afectado la convivencia escolar. Las coordinaciones deben diferenciar técnica, convivencial y pedagógicamente las situaciones II. de las situaciones III. De terminar el daño causado en el ejercicio de los derechos y libertades en los integrantes de la comunidad educativa. Definir y aplicar el procedimiento correspondiente. La Rectoría recibe los informes presentados por la coordinación donde se define que la situación se considera como tipo II. Procede a ratificar o no si la situación es de tipo II y se ordena el procedimiento respectivo. c) Estrategias de apoyo: En el salón de clase a través del consejo de aula se reafirmarán procesos de formación, responsabilidad de los docentes de áreas y director de curso, de igual manera las coordinaciones reportarán todas las actuaciones realizadas por escrito a la orientación escolar, se gestionará

	apoyo profesional con instituciones del Estado que garantizan los derechos de niños, niñas y jóvenes (apoyo orientación escolar). Orientación escolar hará el reporte al sistema de alertas de la Secretaría de Educación del Distrito. La Rectoría da trámite en coordinación con el comité de convivencia escolar de protocolos, oficios e informes elaborados para dar cuenta de la situación a quien corresponda.
	d) Decisión institucional. Determinación de la acción de reparación, especificando el qué, cómo, cuándo, dónde. (Con apoyo de orientación escolar). Firma de acuerdos y/o compromisos. Si el responsable de la acción considera pertinente solicitar segunda instancia (comité de convivencia art. 13 ley 1620 /13), siempre y cuando sean situaciones II. El comité se reunirá extraordinariamente para darle curso a la solicitud de segunda instancia.
	e) Instrumentos: Son los documentos de apoyo que se constituyen como evidencia del debido proceso, se elaboran de la siguiente manera; Docente aula y/o director de curso hace los registros en la MATRIZ DE PROTOCOLO propiciando procesos de formación (capítulo de deberes; según derechos y libertades vulnerados) y un formato de compromiso institucional. Las coordinaciones, de convivencia o académica, a su gerencia del docente de aula o director de curso pueden establecer un acta de compromisos que complementan lo definido en la matriz del protocolo aplicado. La Rectoría valida la actuación con su firma, tanto en la Matriz de protocolo como en el acta de compromisos, si se generó, teniendo como principio la garantía de los derechos y libertades de los integrantes de la comunidad educativa.
	f) Reparación: Se selecciona del PORTAFOLIO DE ACCIONES PEDAGÓGICAS DE REPARACIÓN (Elaborado por el comité de convivencia escolar) la pertinente y se definen las actividades de seguimiento y verificación tanto del proceso de formación como de la reparación acordada.