



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Ruta para identificar, prevenir, atender y acompañar situaciones de discriminación y estigmatización en los entornos educativos

educación **CRESE**

!Somos
Revolución
del
Cambio!

Ministerio de Educación Nacional:

José Daniel Rojas Medellín - **Ministro de Educación Nacional**

Lucy Maritza Molina Acosta - **Viceministra de Educación (e) Preescolar, Básica y Media**

Solman Yamile Díaz Ossa - **Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media**

Sandra Viviana Olaya Nieto - **Subdirectora de Fomento de Competencias**

Alicia Vargas Romero - **Profesional especializada**

Equipo Técnico Subdirección de Fomento de Competencias

Grupo de Proyectos Transversales

Pilar Rivera Parra- **Coordinadora**

Profesionales:

Jeny Martín

Carlos Sánchez

Anny Moreno

Claudia Clavijo

Luisa Rincón

Jeimy Roza

Alejandra Ruiz

Emily Quevedo

Universidad de Antioquia

John Jairo Arboleda Céspedes - **Rector**

Wilson Bolívar Buriticá - **Decano Facultad de Educación**

Edgar Ocampo Ruiz - **Jefe Departamento de Extensión**

Óscar Emilio Marín Garcés - **Coordinador general CRESE**

Equipo Estrategia pedagógica de prevención de la estigmatización y la discriminación

Catalina Cruz Betancur - **Coordinadora**

Profesionales:

Adriana González Gil

Felipe Pabon Restrepo

Prisila Natalia Álzate Yepez

Sebastián Mateo Motato Zuleta

Equipo de comunicaciones CRESE - **Diseño y diagramación**



Contenido

Presentación	6
Principios pedagógicos y enfoques orientadores	10
<i>1.1 Los principios pedagógicos</i>	<i>10</i>
<i>1.2 Enfoques para la actuación</i>	<i>13</i>
1.2.1 Enfoque de derechos	14
1.2.2 Enfoque inclusivo	15
1.2.3 Enfoque de género	16
1.2.4 Enfoque interseccional	16
1.2.5 Enfoque participativo	18
1.2.6 Enfoque territorial	18
1.2.7 Enfoque restaurativo	19
Conceptos clave	20
<i>2.1 Estigmatización y discriminación</i>	<i>20</i>
<i>2.2 La construcción de memorias plurales</i>	<i>22</i>
<i>2.3 Paz y reconciliación</i>	<i>24</i>
Tipos y formas de estigmatización y discriminación	28
<i>3.1. Estigmatización y discriminación por racismo y xenofobia</i>	<i>28</i>
<i>3.2 Estigmatización y discriminación por orientación sexual e identidad de género</i>	<i>32</i>
<i>3.3 Estigmatización y discriminación por la migración</i>	<i>35</i>
<i>3.4 Estigmatización y discriminación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de discapacidad</i>	<i>37</i>

3.5 Estigmatización y discriminación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes familiares de personas en proceso de reincorporación	39
3.6 Estigmatización y discriminación de la población víctima del conflicto armado	40
Antecedentes y referentes normativos	42
Ruta: Caminos para identificar, prevenir, atender y acompañar situaciones de estigmatización y discriminación en los entornos educativos	48
5.1 Componente de promoción y prevención	51
5.1.1 Lectura de contexto sobre situaciones de estigmatización y discriminación de cada entorno educativo	52
5.1.2 Fortalecimiento de las competencias ciudadanas y despliegue de la subjetividad política	59
5.1.3 Potenciación de capacidades en la formación integral	61
5.1.4 Revisión y actualización de manuales de convivencia	63
5.1.5 Diseño y práctica de un currículo inclusivo e intercultural	64
5.1.6 Diseño e implementación de campañas educativas	67
5.2 Componente de atención	69
5.2.1 Diálogos improbables	71
5.2.2 Círculos restaurativos	75
5.2.3 Proyectos colaborativos	79
5.2.4 Sensibilización y formación continua de los y las docentes	80
5.2.5 Atención y acompañamiento psicopedagógico	82
5.3 Componente de seguimiento	90
A modo de cierre	95
Referencias	97

Presentación

Colombia atraviesa un periodo transicional, en cuyo contexto se plantea la necesidad de reconstruir la vida social tras la experiencia de un conflicto armado de larga duración, sumado a la necesidad de superar modos de relacionamiento sociales, políticos, económicos y culturales que están demarcados por la violencia estructural y por diversas formas de exclusión. En este sentido, emerge la construcción de paz como un horizonte de largo alcance, que convoca al Estado y a la sociedad en sus diferentes dimensiones. Escenarios como la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad, entre otros, son fundamentales para avanzar en dicha transformación.

Una sociedad más democrática, equitativa e incluyente requiere abordar las dinámicas que perpetúan imaginarios y prejuicios estigmatizantes que devienen, frecuentemente, en acciones de discriminación, especialmente en los entornos educativos. Estos espacios, en tanto formadores de valores, actitudes, capacidades y conocimientos, desempeñan un papel esencial en la transformación de dichos imaginarios y prácticas. Por ello, la prevención de la estigmatización y la discriminación se articula directamente con los principios que orientan la Cátedra de la Paz y con el deber de consolidar entornos educativos protectores, inclusivos y promotores de la convivencia.

Así, el proceso que condujo a la elaboración de este documento se planteó como objetivo general proporcionar conceptos clave y herramientas pedagógicas que permitan a las instituciones educativas (IE) desarrollar una estrategia y una ruta de prevención y atención de la estigmatización y la discriminación dentro de los entornos educativos. Esta estrategia se concibe como un complemento y un refuerzo a las prácticas que ya existen en las instituciones en el marco de la Cátedra de la Paz, entendida como un espacio transversal que permite integrar iniciativas sobre convivencia, diversidad, memoria y reconciliación.

Este propósito general se concretó en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las formas de estigmatización y discriminación que tienen lugar en los entornos educativos, para su comprensión y transformación en contextos situados.
2. Fortalecer las capacidades pedagógicas de la comunidad educativa y sus actores en torno al reconocimiento y el respeto de la diversidad.
3. Fomentar acciones y propiciar experiencias en favor de una cultura de la paz reconocedora de la diversidad en los contextos escolares.

4. Contribuir a la mitigación de las prácticas estigmatizantes y discriminatorias en los entornos educativos.

En este orden de ideas, las instituciones educativas (IE), como espacios de formación y reproducción de dinámicas socioculturales, pueden desempeñar un doble papel: ser escenarios que reproducen y profundizan la estigmatización y la discriminación, o bien convertirse en entornos transformadores que las cuestionan y revierten. En su dimensión más crítica, corren el riesgo de perpetuar etiquetas, prejuicios y desigualdades cuando no reconocen ni valoran la diversidad de los y las estudiantes y sus contextos. No obstante, tienen un enorme potencial como agentes de cambio, al promover el respeto, la empatía y el reconocimiento a través de prácticas pedagógicas inclusivas y propuestas orientadas a transformar dichas realidades.

Si bien, Colombia cuenta con un marco normativo y orientador amplio en materia de convivencia, ciudadanía y paz dentro de los entornos educativos, incluyendo la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y establece rutas de atención y promoción para ambientes pacíficos, y la Ley 1732 de 2014, que institucionaliza la Cátedra de la Paz como un espacio pedagógico para desarrollar competencias ciudadanas, memoria histórica y resolución pacífica de conflictos. Estas disposiciones, junto con otras orientaciones ministeriales y estrategias territoriales, constituyen un andamiaje robusto para promover la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Sin embargo, persisten desafíos en la capacidad de las instituciones educativas para traducir estas disposiciones en prácticas integrales y sostenibles, puesto que en muchos casos las iniciativas se implementan de manera aislada, lo que genera dispersión, carga operativa y dificultades para garantizar la continuidad de los procesos. Frente a este panorama, la ruta se propone como un instrumento que no reemplaza lo ya construido, sino que lo complementa y lo fortalece, ofreciendo orientaciones claras y articuladas que permiten conectar los diferentes marcos existentes.

Su propósito es evitar la fragmentación y la duplicidad de esfuerzos, promover una comprensión integral de la convivencia, la ciudadanía y la paz, y potenciar las capacidades de intervención de las comunidades educativas, asegurando que las acciones desarrolladas respondan de forma coherente a las necesidades reales de los territorios y a los contextos particulares de cada institución.

Asimismo, resulta necesario complementar este panorama normativo con una comprensión analítica de las realidades que enfrentan las instituciones educativas. En esa dirección, el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE)¹ del Ministerio de

¹ A nivel nacional se ha implementado el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar-SIUCE en cum-

Educación Nacional constituye una herramienta clave, pues permite identificar tendencias y problemáticas que afectan la convivencia y otras situaciones que se presentan en el aula. Sin embargo, sus datos evidencian tanto la magnitud de las situaciones reportadas como las limitaciones existentes para su registro, dada la persistencia de subregistros y la variabilidad en la capacidad de las instituciones para reportar de manera rigurosa.

Entre 2020 y el 31 de diciembre de 2024, el SIUCE registró 28 136 casos, de los cuales el 62,95 % corresponden al módulo de convivencia escolar ((MEN, 2025), que agrupa desde agresiones y acoso escolar hasta situaciones que podrían constituir presuntos delitos. Estos datos no solo confirman la alta incidencia de situaciones que afectan la convivencia, sino que muestran que las estrategias actuales —a pesar de su sólido marco normativo— no logran articularse de manera suficiente para prevenir, atender y transformar estas dinámicas de forma integral y sostenible.

Este escenario invita a una lectura más profunda de los factores que sostienen estas problemáticas. Más allá de los hechos reportados, es indispensable cuestionar los mecanismos institucionales y las dinámicas culturales que pueden contribuir a reproducir prácticas de estigmatización y discriminación dentro de las instituciones educativas. Esto implica reconocer tanto los estereotipos, imaginarios y prejuicios que operan en el plano simbólico-cultural, como las formas en que se aplican las normas, los criterios de disciplina, las reglas implícitas y las interacciones cotidianas dentro de la escuela. Tales mecanismos, presentes en niveles simbólicos, relacionales y normativos, pueden reforzar desigualdades, legitimar exclusiones y limitar la capacidad de las instituciones para responder de manera efectiva a las situaciones que afectan la convivencia.

Por lo anterior, se hace apremiante reconocer y considerar cómo estos imaginarios y prejuicios (estigmatización) en los entornos educativos pueden traducirse en aislamiento, desprecio y exclusión, y finalmente devenir en acciones de discriminación. Esto se convierte en fenómenos que afectan la convivencia, limitan el desarrollo integral de los y las estudiantes, reproducen desigualdades históricas y profundizan las violencias.

plimiento a lo dispuesto en el Artículo 28 de la Ley 1620 de 2013, El SIUCE es una plataforma tecnológica para el registro, identificación, análisis y seguimiento de los casos de acoso, violencia escolar y vulneración de derechos humanos, sexuales y reproductivos que afectan a los niños, niñas y adolescentes los establecimientos educativos oficiales y no oficiales de Colombia. El sistema se plantea para que los establecimientos educativos oficiales y no oficiales de Colombia reporten situaciones que afectan la convivencia escolar, y está integrado por 3 módulos: 1) Consumo de sustancias; 2) Convivencia escolar y 3) Embarazo. En dicho sistema cualquier ciudadano/a puede poner en conocimiento una situación de convivencia escolar o de vulneración de derechos ante la respectiva institución educativa a través del siguiente link <http://siuce.mineduacion.gov.co/siuceanonimo-angular2/>.

Reconociendo esta realidad, el “Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: ‘El camino hacia la calidad y la equidad’”(MEN, 2016), reconoce la necesidad de una educación integral que reconozca las realidades culturales, territoriales y socioeconómicas del país. Al proponer la formación de una ciudadanía crítica, creativa y respetuosa de la diversidad, el PNDE invita a consolidar enfoques transformadores como la reconciliación socioemocional, la educación antirracista y el respeto por las diferencias. Estas orientaciones refuerzan compromisos que ya se encuentran presentes en diversos marcos normativos, como la Ley 1620 de 2013 sobre convivencia escolar, la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 sobre la Cátedra de la Paz, la Ley 1448 de 2011 sobre víctimas y la Ley 1957 de 2019, y hacen evidente que la construcción de entornos educativos seguros, democráticos e incluyentes es una tarea compartida entre múltiples políticas y actores del sistema educativo.

De manera complementaria, el *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026* introduce la Educación CRESE (Ciudadana, para la Reconciliación, Antirracista, Socioemocional y para el Cambio Climático), que busca integrar de forma sistémica dimensiones ciudadanas, afectivas, ambientales y éticas en la vida escolar. Este enfoque profundiza y actualiza esfuerzos que el país ha venido consolidando durante la última década: avanzar hacia escuelas que no solo regulen situaciones de convivencia, sino que formen en empatía, reconocimiento mutuo, resolución pacífica de conflictos y rechazo a cualquier forma de discriminación.

En este marco, el presente documento se concibe como un instrumento que no reemplaza lo ya construido, sino que busca articular y proponer acciones para las instituciones educativas y, especialmente, para los docentes. Su propósito es ofrecer orientaciones que conecten los desarrollos normativos, las apuestas de planeación nacional y las necesidades reales de las comunidades educativas. Es importante anotar que la *Estrategia y ruta de prevención de la estigmatización y la discriminación para entornos educativos*, es el resultado de dos acciones centrales: 1) la recopilación y revisión de información relevante sobre los ejes centrales de la estrategia y la ruta de prevención, para identificar las nociones y conceptos clave para su comprensión y elaboración, desde una perspectiva de educación para la paz; y 2) la realización de espacios de conversación para el reconocimiento de experiencias, voces y propuestas planteadas por distintos actores educativos como son: organizaciones sociales, civiles, estudiantes, entre otras personas que participaron en los encuentros realizados durante el año 2024, en el marco del convenio suscrito entre la Universidad de Antioquia y el MEN.²

2 Los encuentros realizados fueron un encuentro nacional de redes de educación para la paz, en la ciudad de Bogotá, con participantes de diferentes lugares del país; dos encuentros territoriales, uno efectuado en Becerril, César, con participación de docentes, directivas y estudiantes de la IE de la región, y otro en Urabá, con docentes, personas de organizaciones sociales de municipios de Urabá y de Chocó, además de cinco encuentros virtuales con actores diversos de la comunidad educativa, entre los que se destaca un espacio con expertos y expertas, y un encuentro virtual con estudiantes de diferentes territorios.

Para mayor comprensión el documento está estructurado de la siguiente manera: el primer apartado se refiere a los principios y enfoques orientadores para la acción; en el segundo se presentan los conceptos clave que permiten establecer un marco conceptual y contextual para abordar el diseño de la estrategia; el tercero sitúa los tipos y las formas de estigmatización y discriminación, ejes temáticos de la propuesta; el cuarto apartado hace referencia a los antecedentes y al marco normativo general que permite entender la estigmatización y la discriminación en el ordenamiento jurídico-político colombiano, a partir de la Constitución Política de 1991; y el quinto desarrolla la ruta que propone algunas acciones para que en los entornos educativos se pueda avanzar en identificar, prevenir y abordar la estigmatización como una forma de atender, acompañar y mitigar acciones y situaciones de discriminación; el sexto apartado plantea unas reflexiones finales y por último, las referencias bibliográficas.

Finalmente, reconocemos el potencial que puede tener la educación para empezar a romper ciclos de violencias y sembrar las bases para la convivencia y la construcción de paz en los territorios. Por ello, la *Estrategia y ruta de prevención de la estigmatización y la discriminación para entornos educativos* es un documento que pretende invitar a reflexionar, cuestionar y actuar. Para ello propone herramientas conceptuales y metodológicas para identificar y transformar aquellos imaginarios y prácticas estereotipadas que moldean las formas situadas de la estigmatización y que, muchas veces de forma silenciosa, perpetúan escenarios y prácticas de discriminación. Es una invitación al compromiso, a la mirada crítica y a la acción consciente y cuidadosa para construir espacios educativos más justos, empáticos e inclusivos.

Principios pedagógicos y enfoques orientadores

Este apartado presenta los principios pedagógicos y enfoques orientadores, entendidos como el sustento sobre el que se organizan y desarrollan las prácticas educativas. Estos orientan la acción docente desde una perspectiva que aporte a la prevención y atención de la estigmatización y la discriminación dentro de los entornos educativos.

1.1 Los principios pedagógicos

Los *principios pedagógicos* constituyen referentes fundamentales que orientan la práctica educativa, mediante los cuales se establecen directrices teóricas, éticas y políticas para su aplicación en el aula. En este escenario, permiten consolidar ambientes escolares más inclusivos, donde se promueva el reconocimiento de la diversidad, el respeto por la

diferencia y la construcción de relaciones basadas en la equidad y la convivencia. Por ello, en este documento se retoman varios de los principios planteados en el Plan Nacional de Orientación Escolar (MEN, 2021a), así como otros de carácter esencial dentro de los procesos educativos que fomentan la memoria, la paz y la reconciliación.

Estos principios no solo fortalecen la formación integral, sino que también actúan como ejes transversales para directivas y docentes en la generación de entornos de aprendizaje libres de estigmatización y discriminación, al favorecer el desarrollo de prácticas pedagógicas que mitiguen la persistencia de estereotipos y prejuicios, prevengan la exclusión y fomenten la participación activa de toda la comunidad educativa.

En este documento destacamos los siguientes principios pedagógicos:

1. *Empoderamiento como sujetos de derechos:* todas las personas que integran la comunidad educativa deben ser reconocidos/as como sujetos de derechos con capacidad de agencia y garantes de una participación activa en la toma de decisiones sobre contenidos, metodologías y tiempos de aprendizaje. Esto fortalece su autonomía, promueve el conocimiento de sí mismos/as, la potenciación de sus capacidades y la toma de decisiones responsables. En especial, se debe prestar atención a quienes enfrentan discriminación e inequidad, asegurando su expresión y reflexión colectiva en el proceso educativo.
2. *Individualización y reconocimiento de la diversidad:* cada estudiante tiene derecho a ser reconocido/a según sus características particulares, formas de aprendizaje, etapa de desarrollo y ritmos individuales, garantizando una educación adaptada a sus necesidades.
3. *Igualdad y universalidad:* la educación debe ser accesible a todos y todas, sin importar género, orientación sexual, origen étnico, clase social, nivel cognitivo o discapacidad, asegurando equidad en el acceso y en las oportunidades de aprendizaje.
4. *Contextualización:* el proceso educativo debe responder a las realidades del entorno, para reconocer las dinámicas socioculturales, económicas y políticas del territorio, lo cual permitirá adaptar las formas pedagógicas a sus particularidades y necesidades concretas.
5. *Corresponsabilidad:* la transformación social y la construcción de paz en los entornos educativos requieren la participación activa de estudiantes,

orientadores y orientadoras, docentes, directivas y directivos, familias y la comunidad en general, asumiendo roles diferenciados, pero complementarios.

6. *Pluralidad y diálogo de saberes:* las acciones educativas deben reconocer y valorar la diversidad cultural, social y económica; tomar en cuenta, además, las afectaciones del conflicto armado y promover formas de transformación y acción colectiva desde los territorios.
7. *Flexibilidad y diversidad pedagógica:* reconocer las diferencias entre las y los estudiantes y sus contextos permite ajustar contenidos, metodologías y enfoques pedagógicos para prevenir la discriminación y hacer de la educación una herramienta de transformación social.
8. *Ambientes educativos dignos:* Los ambientes educativos deben procurar condiciones de bienestar, protección y buen trato, favoreciendo relaciones respetuosas y vínculos de confianza entre estudiantes y adultos. Esto corresponde tanto las dimensiones físicas como las sociales y pedagógicas, promoviendo el desarrollo integral, la participación y la expresión de todas las personas. Estos entornos, fortalecidos de manera progresiva, contribuyen a una experiencia escolar que reconoce la dignidad y el valor de cada estudiante.
9. *Coherencia ético-pedagógica:* las acciones educativas deben estar alineadas con valores como el respeto, la inclusión y la justicia. Esto implica integrar reflexiones de diversos contextos y experiencias nacionales e internacionales que han demostrado efectividad en educación para la convivencia y la construcción de paz.
10. *Construir sobre lo construido:* es fundamental reconocer y fortalecer los avances existentes en pedagogía de la memoria, el conflicto armado y la justicia escolar restaurativa. Esto permite consolidar iniciativas previas, enriqueciéndolas con nuevos enfoques y herramientas, como un repositorio de materiales pedagógicos que apoyen a docentes en la promoción de una educación inclusiva y contextualizada.
11. *Prevención y ética del cuidado:* la educación debe anticiparse a situaciones que afecten el desarrollo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, promoviendo una ética del cuidado que incluya la responsabilidad hacia sí mismo/a, las demás personas y el entorno. Este enfoque enfatiza el bienestar emocional, la construcción de relaciones basadas en el respeto y la empatía, y la comprensión del cuidado como un principio ético central en la educación.

En la Figura 1³ se sintetizan los principios pedagógicos enunciados.

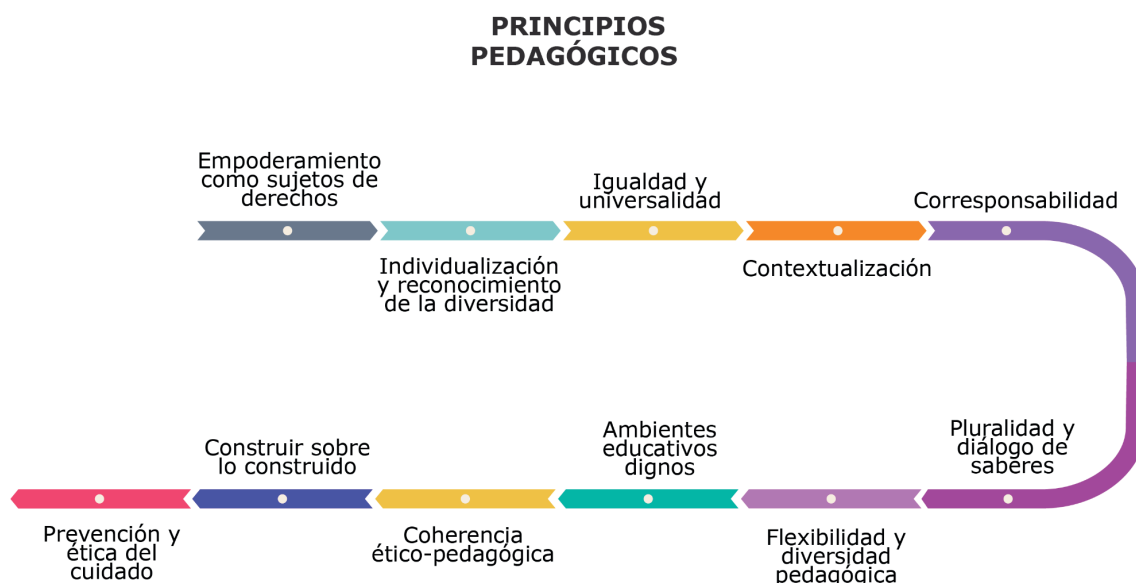


Figura 1. Principios pedagógicos de la estrategia y ruta de prevención de la estigmatización y la discriminación para entornos educativos. Fuente: elaboración propia.

1.2 Enfoques para la actuación

La estrategia incorpora un conjunto de enfoques que responden a demandas sociales que permiten integrar discusiones y aportes teórico-conceptuales en clave de derechos. Estos enfoques orientan los procesos educativos propuestos desde la estrategia hacia la garantía de derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las IE desde criterios de diversidad, equidad e inclusión.

En la Figura 2 se enlistan los diferentes enfoques para la actuación que hacen parte de la estrategia y a continuación se describe cada uno de ellos.

³ El orden de los principios responde a una lógica de articulación progresiva: los tres primeros plantean fundamentos ético-políticos sobre el sujeto educativo; los principios del 4 al 7 abordan criterios metodológicos y pedagógicos para su implementación; y los principios del 8 al 11 se orientan a las condiciones institucionales, éticas y materiales que hacen posible y sostenible el proceso educativo. La secuencia busca mostrar relaciones de coherencia y complementariedad entre los distintos niveles.

ENFOQUES

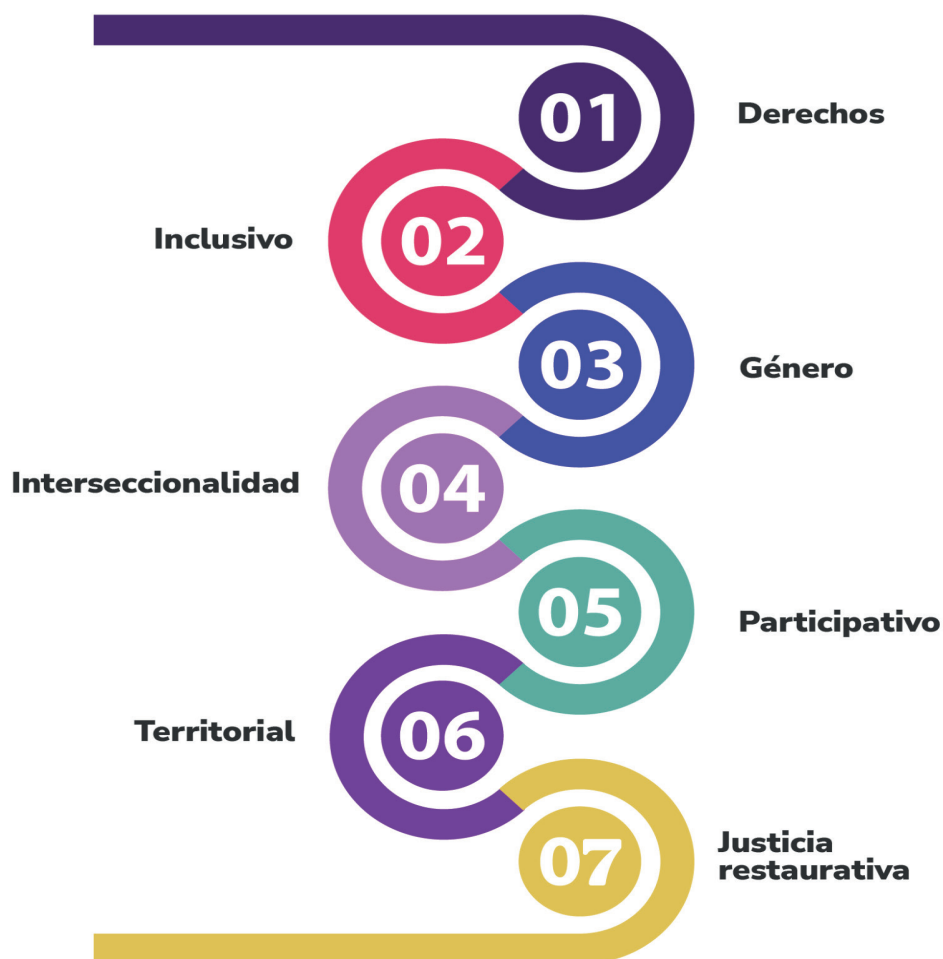


Figura 2. Enfoques orientadores de la estrategia y ruta de prevención de la estigmatización y la discriminación para entornos educativos. Fuente: elaboración propia.

1.2.1 Enfoque de derechos

Los derechos humanos deben entenderse como una construcción cultural y política, resultado de luchas sociales y colectivas por la dignidad y el reconocimiento. Se conciben no sólo como normas jurídicas, sino también como herramientas de empoderamiento para que todas las personas puedan participar, desde sus diferencias, en la creación de espacios sociales, económicos, políticos y jurídicos más justos.

El enfoque de derechos en el ámbito educativo implica reconocer el derecho a la educación

de manera amplia, como el marco general que orienta toda la estrategia, estableciendo su garantía como principio fundamental. Este enfoque invita a un análisis profundo de las características específicas de los grupos poblacionales y sectores sociales que configuran la complejidad territorial, social y cultural en el entorno educativo favoreciendo condiciones de acceso, permanencia, participación y aprendizaje que contribuyan al desarrollo integral y a la construcción de proyectos de vida sin estigmatización y discriminación (MEN, 2022).

Desde este enfoque, la reflexión crítica, el análisis permanente y la revisión constante de prácticas educativas son elementos centrales que permiten acercarse a las diversas realidades, desigualdades y formas de exclusión presentes en los territorios (MEN, 2021). Este abordaje busca fomentar prácticas, en este caso en los entornos educativos, que reconozcan a todas las personas como sujetos de derechos en su diversidad, y que permitan promover la reivindicación de sus derechos y la transformación de las condiciones que perpetúan la discriminación y la inequidad.

1.2.2 Enfoque inclusivo

Este enfoque enfatiza en el reconocimiento de la inclusión como posibilidad que transforma los modos de relacionamiento que históricamente hemos tenido con la diversidad. Comprender una escuela inclusiva exige asumir una perspectiva coherente con apuestas vinculadas a la equidad y a la justicia social. Así, se debe garantizar que todas las personas que participan de los procesos educativos desplieguen sus potencialidades, mediante la distribución igualitaria de oportunidades, y que ninguna se quede atrás.

Todo esto implica que la educación garantice la equidad, el pluralismo y el ejercicio de la diferencia. Una escuela inclusiva vincula preguntas por las formas de estigmatización y discriminación que aún subyacen a las interacciones humanas, en el entendido de que son una vulneración de derechos. Avanzar en el fortalecimiento de las IE desde el enfoque supone abordar reflexiones sobre la discapacidad, las barreras y las limitaciones (visuales, auditivas, físicas, intelectuales, psicosociales) que, sin embargo, dejan por fuera a personas o comunidades sordo-enseñantes, ciegas, con movilidad reducida, con discapacidades psicosociales o intelectuales, entre otras.

En tal sentido, se propone superar los límites del enfoque tradicional de la inclusión, el cual requiere ajustes importantes para el desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se trata, a partir de un enfoque inclusivo, de reconocer y eliminar las formas de discriminación y vulneración asociadas a la raza, el sexo, la cultura, la religión, la condición social, entre otras, como garantía de una real inclusión social y educativa, en tanto se han dado modalidades de exclusión y vulneración de grupos poblacionales que históricamente han sido invisibilizados y han recibido algún tipo de etiqueta o señalamiento que les limita

su derecho a la educación.

1.2.3 Enfoque de género

El enfoque de género, entendido como una herramienta de análisis social (Astelarra, 2004; Scott, 1986), permite visibilizar las relaciones de poder y jerarquización basadas en el sexo, así como las prácticas que reproducen desigualdad y exclusión (Ministerio del Interior, 2020). El enfoque reconoce que hombres, mujeres y personas con identidades de género no hegemónicas han sido socializados bajo estereotipos y asignaciones culturales que valoran de manera desigual lo femenino y lo masculino, limitando sus formas de ser, actuar y relacionarse.

Si bien las violencias basadas en género son un constructo resultado de múltiples factores culturales, políticos, económicos, sociales e históricos, de narrativas y discursos que exceden la capacidad de transformación de las IE, estas últimas tienen el deber de adoptar procesos, acciones y medidas que aporten a la transformación progresiva de las situaciones de estigmatización y discriminación basadas en el género y la orientación sexual.

Las IE deben asumir el reto de prevenir, detectar, atender y transformar estas violencias mediante acciones concretas integradas en los proyectos educativos, planes de área, manuales de convivencia y demás instrumentos de gestión institucional. Este enfoque es una apuesta hacia una educación igualitaria y no sexista. Esto supone una transformación estructural que permita avanzar hacia una educación no sexista, basada en la igualdad de derechos, sin distinción de credo, edad, clase social, identidad de género u orientación sexual.

Avanzar en esa dirección implica revisar críticamente las prácticas pedagógicas, los contenidos, las metodologías, los recursos, la evaluación y los discursos que circulan en la escuela, con el fin de eliminar estereotipos y promover la equidad de género. También exige fortalecer acciones de prevención, sensibilización y construcción de espacios seguros e inclusivos para todas las personas.

En definitiva, el enfoque debe permitir identificar, comprender y transformar si la IE establece tratos, roles, expectativas diferenciales para hombres y mujeres, pero, además, si se desarrollan expresiones que limitan, censuran la orientación sexual, la identidad o la expresión de género de una persona, como una apuesta por procesos formativos más justos, igualitarios y respetuosos de la diversidad humana.

1.2.4 Enfoque interseccional

Este enfoque se basa en el reconocimiento de que las personas o grupos pueden estar determinados y caracterizados por múltiples factores simultáneamente. Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2022b), las distintas formas de desigualdad no actúan de manera aislada, sino que se interrelacionan y se refuerzan entre sí, por lo que deben ser abordadas desde una perspectiva compleja e integral para poder superarlas.

El concepto de *interseccionalidad* fue acuñado en el año 1989 por la teórica feminista Kimberlé Crenshaw, para describir cómo el racismo y el sexismo se entrecruzan, afectando de manera diferenciada a las mujeres negras en comparación con los hombres negros y las mujeres blancas. La interseccionalidad sostiene que las identidades y experiencias de las personas están atravesadas por múltiples factores —como el género, la raza, la etnia, la clase social, la orientación sexual, la identidad de género, la discapacidad o la edad— que se combinan de formas complejas (Viveros, 2016).

Este enfoque permite comprender cómo las relaciones de poder condicionan las oportunidades de aprendizaje y participación de quienes enfrentan diversas formas de opresión o exclusión. Tales situaciones demandan una lectura más profunda de las particularidades humanas, evitando respuestas fragmentadas o aisladas, y apelando, en cambio, a un análisis integral de las múltiples dimensiones que las atraviesan.

Según Viveros (2023), la interseccionalidad parte de la idea de que la identidad es polifacética y compuesta por múltiples intersecciones, ya que los sistemas de abuso, discriminación y opresión actúan de forma simultánea y en distintos niveles. Esto puede derivar en la negación sistemática del acceso a recursos y derechos fundamentales —como el derecho a la educación— para ciertos grupos sociales.

Las formas de discriminación pueden manifestarse de muy diversas maneras: por sexo, género, raza, estado civil, origen étnico o racial, orientación sexual, edad, discapacidad, creencias religiosas, clase social, lugar de procedencia, entre otras. La manera en que estos factores se combinan es compleja y diversa, lo que subraya la necesidad de su estudio permanente. Esto es clave para que estudiantes, docentes, directivos y directivas puedan desarrollar comprensiones más profundas que permitan brindar respuestas más integrales e inclusivas.

En este sentido, cuando varios factores de discriminación se cruzan, el riesgo de exclusión social y marginación se incrementa considerablemente. Por ello, es fundamental que las IES logren mayores comprensiones que permitan la implementación de medidas concretas para transformar estas realidades y garantizar entornos más justos y equitativos para todas y todos.

1.2.5 Enfoque participativo

En este enfoque se reconoce a las personas como sujetos de derechos que permiten fortalecer la democracia desde la equidad, la voz y el voto, así como los procesos inclusivos, pluralistas e interculturales. En este sentido, el enfoque participativo se centra en la potencialidad del despliegue de la subjetividad política de quienes se encuentran en procesos de formación, lo que permite el diálogo y el debate entre quienes integran la comunidad educativa, con el fin de fortalecer los procesos de participación ciudadana para la reconciliación y la construcción de paz territorial. Ello está en correspondencia con los principios orientadores que parten de reconocer a los actores y las actoras de la comunidad educativa como sujetos de derechos.

El enfoque participativo en la educación promueve la construcción colectiva del conocimiento, al reconocer a estudiantes, docentes, familias y comunidades como parte activa en el proceso educativo. Por ello, en la implementación de la ruta se debe considerar tener o crear espacios seguros y abiertos al diálogo, valorar las distintas formas de expresión, y garantizar que todas las personas —independientemente de su edad, género, origen o condición— puedan ejercer su derecho a ser escuchadas y a contribuir en la construcción de su experiencia educativa.

El diálogo se enuncia como un elemento constante, que permite acercarse a puntos de vista divergentes, reconocer y valorar la pluralidad de quienes participan en el proceso. Se procura arraigar y potenciar la participación de los sujetos en formas políticas y democráticas que se ubiquen no solo en la escuela, sino igualmente en los escenarios culturales, sociales y familiares.

1.2.6 Enfoque territorial

Este enfoque prioriza las particularidades de los lugares y los territorios, y de las redes que hacen parte de él. Desde este enfoque se reconoce la relación bidireccional de la escuela en diálogo con las necesidades y propuestas de la sociedad, conformando una trama tejida de conocimientos, acciones, prácticas y proyectos en diferentes ámbitos, que permitan potenciar la paz y la transformación de los escenarios vulnerables.

Se parte de reconocer la diversidad del país en términos de dinámicas regionales; las particularidades que se viven en los territorios en lo social, político, económico y cultural, y cómo ello se refleja en los procesos educativos. Asuntos como la respuesta institucional, la presencia y las formas de actuación de los actores armados, las dinámicas de las IE, las organizaciones sociales en los territorios, los modos de organización comunitaria y familiar se deben tomar en cuenta para la prevención y la protección ante las modalidades de

estigmatización y discriminación.

En este sentido, es importante mencionar que la estrategia pedagógica expresa y enseña que los lugares no son escenarios ni contenedores en donde la escuela actúa, sino que son espacios geohistóricos que alimentan y permiten la contextualización de los currículos inclusivos, para contribuir a prevenir y atender las distintas formas de estigmatización y discriminación que circulan en sus entornos.

1.2.7 Enfoque restaurativo

Este enfoque parte de reconocer el conflicto como una oportunidad, en donde el diálogo, el cuidado son elementos centrales para aprender, transformar y atender situaciones de convivencia escolar. Acude a otros mecanismos para dirimir las conflictividades utilizando el diálogo, la participación y prácticas restaurativas para desarrollar competencias socioemocionales, fortalecer vínculos y ahondar en la democracia escolar.

Por lo anterior, cuando se presentan prácticas de estigmatización y discriminación, puede ser un potencial de transformación que las instituciones educativas implementen medidas concretas para atender dichas situaciones desde un enfoque restaurativo.

Esto implica generar espacios de diálogo seguro, escucha activa y reflexión colectiva, donde las voces de quienes han sido afectados sean reconocidas y valoradas. Los procesos restaurativos pueden ayudar a reconocer y reparación del daño, pero además aportar en la transformación de las relaciones y dinámicas escolares que perpetúan la exclusión.

Conceptos clave

Este apartado ofrece algunos elementos teórico-conceptuales que faciliten una lectura de los contextos situados en los cuales se inscriben las dinámicas de estigmatización y discriminación en el entorno educativo. Se trata de establecer criterios compartidos que permitan la comprensión de los fenómenos, sin pretender sugerir definiciones unívocas ni homogéneas.

Partimos de la polisemia de algunos conceptos y categorías, sin eludir tensiones que se mantienen y discusiones relevantes respecto a su capacidad explicativa o pertinencia. Específicamente, se busca situar la contribución de algunos conceptos a la comprensión de fenómenos complejos que aquí examinamos en función de la construcción de la estrategia y la ruta de prevención y atención de la estigmatización y la discriminación.

Así, se construye un horizonte conceptual —no exhaustivo— dadas las condiciones del documento, que permita, sin restarle rigor teórico, precisar las categorías o conceptos clave, como *estigmatización* y *discriminación*, *memoria*, *paz* y *reconciliación*.

2.1 Estigmatización y discriminación

Para precisar el significado de estos dos conceptos clave y su correspondiente vínculo, asumimos la *estigmatización* como el proceso sociocultural por el cual se genera un imaginario o una etiqueta negativa hacia una persona o grupo, basándose en alguna característica (género, orientación sexual, nacionalidad, origen étnico, raza, discapacidad, entre otras), y la persona o el grupo son asociados con atributos desvalorizados dentro de la sociedad.

Goffman (1963) define el *estigma* como una “marca” que desacredita a la persona y la relega a una posición de inferioridad social. Para González Perafán (2024), la estigmatización tiene efectos graves en una sociedad, puesto que perpetúa la exclusión, la desigualdad y la violencia. Esta etiqueta produce rechazo, aislamiento o desprecio hacia quien es estigmatizado.

Los atributos otorgados mediante la estigmatización pueden variar según el contexto sociocultural; sin embargo, debido a las dinámicas contemporáneas de globalización, algunos estereotipos y prejuicios tienden a replicarse a nivel transnacional, aunque con expresiones situadas que responden a las particularidades locales. Así, la estigmatización no solo refuerza imaginarios de inferiorización, sino que también contribuye a justificar y naturalizar formas de discriminación.

La discriminación, por su parte, hace explícita la estigmatización a través de una acción negativa concreta hacia una persona o grupo, por alguna de las características antes mencionadas, acción que genera algún tipo de exclusión o negación de derechos. La discriminación puede tener consecuencias legales o institucionales.

De acuerdo con la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (Naciones Unidas, 1965), la *discriminación* consiste en cualquier distinción, exclusión o restricción basada en factores como el género, la orientación sexual, la nacionalidad, etc., con el propósito o efecto de anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

En el contexto educativo, este fenómeno se ha traducido, por ejemplo, en desigualdades en el acceso a oportunidades de aprendizaje (Viáfara López y Serna Alvarado, 2015); en la segregación de estudiantes (Manchola Flórez, 2023; Soler Castillo, 2023) y en la perpetuación de inequidades estructurales (Iregui-Bohórquez *et al.*, 2021). En ese sentido, son comunes las manifestaciones específicas de la discriminación por género u orientación sexual, discriminación racial o étnica, discriminación por bajo desempeño académico, discriminación por discapacidad (Díaz Gurrute y Sánchez Mendoza, 2024).

Así, la relación que podemos establecer entre estigmatización y discriminación radica en que la primera opera en el plano simbólico y cultural, construyendo y sosteniendo imaginarios, estereotipos y prejuicios que atribuyen a ciertos grupos o personas características o “marcas” sociales (Goffman, 1963) que producen y perpetúan marcos culturales que justifican y naturalizan la discriminación, que se sostiene en los imaginarios, estereotipos y prejuicios estigmatizantes, pero se traduce en prácticas sociales concretas como la producción de normas y la institucionalización de acciones que imponen barreras para el acceso y la garantía de derechos de ciertas personas y grupos. Esta dinámica no excluye a los entornos educativos, en los cuales es preciso identificar, prevenir y atender sus rasgos específicos.

En Colombia, la estigmatización y la discriminación han sido objeto de regulación, mediante normativas como la Ley 1482 de 2011 (conocida como la “Ley Antidiscriminación”), que busca sancionar actos de discriminación por razones de raza, origen nacional o étnico, sexo u orientación sexual, entre otros factores. Sin embargo, informes como los de la Defensoría del Pueblo (Defensoría del Pueblo, 2022) han demostrado que a pesar de los avances normativos, persisten prácticas discriminatorias y estigmatizantes en las IE, que afectan de manera particular a poblaciones como niños migrantes, comunidades afrocolombianas e indígenas, personas con discapacidad, estudiantes LGBTIQ+, entre otros.

Así, en el contexto colombiano, la discriminación constituye una grave violación de los derechos humanos, que atenta contra la dignidad de los seres humanos y que impide

el ejercicio de otros derechos. Como lo expresa la Sentencia T-141 de 2017 de la Corte Constitucional,

[...] el derecho a la no discriminación [...] permite reconocer que no se trata de una simple prohibición abstracta, sino que impone la manifestación específica de hacer efectivo el goce de todos los derechos que dependen de la inexistencia concreta de los actos discriminatorios proscritos en nuestro contexto, como ocurre con, entre otros, la libertad, la igualdad, la educación, la seguridad alimentaria, el trabajo, la salud, y el ambiente seguro y sano. (Corte Constitucional, Sala Primera de Revisión, 2017)

Como se señaló antes, son diversos los motivos por los cuales se pueden ejercer acciones de carácter discriminatorio, particularmente, en los entornos educativos, donde es necesario identificar y reconocer las distintas formas de estigmatización y discriminación. Ahora bien, entendemos los *entornos educativos* como espacios de interacción que contribuyen a la formación ciudadana, permiten la transformación de las relaciones y la participación de los maestros, las maestras y los y las estudiantes, y la institucionalidad en la comunidad, haciendo evidente el papel de la escuela como pequeña sociedad, donde se presentan muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana (Chaux, Lleras y Velásquez 2004). Es decir, es ese escenario que implica a la IE, al territorio, a la red de relaciones sociales, económicas culturales, políticas y ambientales, a las familias y las organizaciones sociales, culturales y comunitarias, que posibilitan no sólo aprendizajes de orden académico, sino también el desarrollo de habilidades ciudadanas.

Estos entornos han sido proclives a prácticas sutiles y explícitas de estigmatización y discriminación. La representación de la *otredad*, de las diferencias como obstáculos, como perturbadoras de un orden instituido, suele ser generadora de miedos, odios, incertidumbre y desconfianza. El reconocimiento que implica el respeto por ese *otro*, en sus diferencias y diversidades, es un primer paso para desactivar prejuicios, estereotipos y formas de diferenciar mediante la exclusión. El propósito de propiciar en los entornos educativos un espacio para la construcción de la paz pasa por la identificación de aquellas situaciones que profundizan la exclusión y limitan o impiden prácticas cotidianas de reconocimiento, respeto e inclusión del otro.

2.2 La construcción de memorias plurales

En relación con la noción de *memoria*, es preciso señalar que se trata de un proceso activo, intersubjetivo, ligado a un contexto social, político y cultural en permanente construcción.

La *construcción de memoria* se refiere a las distintas maneras como las personas atribuyen un sentido al pasado y proyectan un futuro deseado. Es una experiencia narrada que implica la selección de aquello que se cuenta, se silencia o se olvida, en un contexto de conflictos

y negociación, inherentes a su configuración. Así, la memoria confiere un lugar central a las voces, a las perspectivas individuales y colectivas acerca del pasado y a las experiencias y narrativas de las víctimas, de los subalternos, de las minorías, de los silenciados.

Como lo ha explicado Maurice Halbwachs (1995), el proceso de activación del pasado no ocurre en individuos aislados, sino en quienes se encuentran insertos en redes sociales, grupos o instituciones; la memoria es, esencialmente, una construcción colectiva, que proyecta un horizonte de futuro. En los términos de Elizabeth Jelin (2017), ese horizonte de futuro emerge de lo que se inscribe hoy, en relación con el pasado, con la firme intención de intervenir sobre un futuro que se proyecta mejor.

Para Jelin, un imperativo ético subyace a la definición de memoria, en cuanto se trata del “deber de memoria”, bajo el cual se configura el vínculo entre memoria —como preservación, conservación y transmisión—, justicia y democracia. Pero, igualmente advierte Jelin, no es posible entender la memoria como la panacea que garantiza en sí misma ese mejor horizonte de futuro, ni una mejor democracia; en sus palabras,

[...] la memoria no es profiláctica. Los relatos del pasado están y la gente no puede vivir sin eso. Las memorias, en plural, si queremos estudiarlas es porque nos interesan y las queremos vincular con otras cosas, pero no necesariamente hay una relación con la democracia. (Jelin, en Hacemos Memoria, 2024).

Así, entonces, ante la pregunta sobre el para qué la construcción de memoria, es importante considerar otro imperativo ético en los términos de Reyes Mate (2003):

El papel de la memoria es devolvernos la mirada del oprimido. Ver el mundo con los ojos de las víctimas. ¿Cómo lo ven? De otra manera, de manera diferente, invertidamente [...]. La mirada de la víctima no es la guinda de la tarta, decoración externa de una realidad que nosotros ya conocemos bien. Nada de eso. Esa mirada es única y sólo ella permite una determinada visión de la realidad. (p. 112)

Ahora bien, pensar los procesos de construcción de memoria desde la dimensión educativa y pedagógica remite a un ejercicio donde la interacción entre individuos y grupos otorgan sentidos al pasado. La pedagogía de la memoria busca crear espacios dentro del ámbito educativo para la resignificación de los hechos traumáticos, la historia reciente y sus narrativas, con el propósito de reparar los daños sociales causados y construir colectivamente aprendizajes sobre esas experiencias.

El contexto sociopolítico colombiano ha marcado una trayectoria compleja en los procesos recientes de construcción de memoria, en tanto estos y la activación pedagógica de la memoria por parte de las organizaciones de víctimas, instituciones estatales y centros educativos se han realizado en medio de la continuidad de graves violaciones a los derechos humanos,

de la prolongación de la violencia política y del conflicto armado interno. Esta condición permea, define y configura también los procesos de transmisión de nuestro pasado reciente, tanto en el ámbito formal de la enseñanza como en los procesos pedagógicos alternativos y de resistencia social (Ortega Valencia et al., 2018).

La pervivencia de las violencias emerge entonces como un desafío central, un reto ineludible a la hora de proyectar iniciativas de memoria en los entornos educativos. Es preciso poner en funcionamiento diversas propuestas que partan de diagnósticos contruidos de modo colectivo, atiendan necesidades de las comunidades y proyecten contextos transformadores, sin olvidar que tales proyectos pueden seguir inmersos en conflictos no resueltos y que, en todo caso, estos procesos no implican de manera automática una superación completa de las condiciones que han mantenido y reproducido factores de inequidad, desigualdad, violencias y exclusión. Como lo ha señalado María Emma Wills sobre la experiencia colombiana más reciente:

[...] la memoria puede proponer un encuentro con los otros celebratorio de las diferencias y coadyuvar a construir las condiciones para la paz, o, por el contrario, puede servir para atizar los odios, las distancias, y llevarnos por las sendas de un nuevo ciclo de violencia. (2022, p. 4)

Ahora bien, “la responsabilidad para con el futuro es una respuesta ética, pues en toda memoria hay deseo, el deseo de un futuro más justo, de un futuro mejor” (Melich, 2002, p. 98). Por ello, la invitación es que las pedagogías para la activación de las memorias tengan un componente de esperanza, para no quedar atrapados en el horror de las violencias, sino más bien hacer visible lo que nos acerca, la capacidad de resistencia, transformación y resignificación que tenemos como humanidad.

2.3 Paz y reconciliación

Dos nociones fundamentales y sus nexos están en la base de la construcción de ese nuevo horizonte de sociedad más democrática, incluyente y sin violencias: la *paz* y la *reconciliación*, cuyas definiciones no son unívocas. Respecto a la noción de paz, podemos considerar las distintas formas de concebirla, definirla y explicarla en sus diversas connotaciones. Esta aproximación permite advertir, al menos, tres tendencias: una definición mínima de paz, que la reduce a la ausencia de guerra; una mirada intermedia, que incluye la violencia organizada intraestatal y la reducción de las amenazas que perturben la convivencia de la sociedad; y una perspectiva maximalista, que incluye las dos anteriores, esto es,

El maximalismo incluye en su estudio la visión minimalista de la guerra, el análisis intermedio del conflicto y la visión global e integral del proceso, desde un estado inicial en guerra, sus causas y dinámica, hasta una visión final de paz duradera, pasando por el análisis del cese al fuego, procesos de

negociación y acuerdos de paz. (Valencia et al., 2012, p. 154)

En términos de los desafíos que supone la construcción de paz en los entornos educativos, resulta oportuno entender la paz como el resultado de un proceso colectivo, interactivo e intersubjetivo que supone la superación de las condiciones de desigualdad, injusticia e inequidad constitutivas de entornos violentos. Esto significa que la paz no se reduce a la ausencia de guerra, a la terminación del conflicto armado, al cese de hostilidades o acciones bélicas; también significa que la paz es un proceso inacabado y complejo, en permanente construcción, en el que tienen cabida experiencias diversas y plurales.

De igual manera, destacamos la importancia que reviste asumir la paz en clave de derecho. Como lo señala la Unidad Especial de Paz de la Universidad de Antioquia, esto significa, en el caso colombiano, que los planteamientos de la Constitución Política de 1991 y los desarrollos posteriores en esta materia por parte de la Corte Constitucional conciben la paz como “un valor y un fin esencial del Estado” (Universidad de Antioquia, Unidad Especial de Paz, 2023). Esta perspectiva se nutre, además, de los desarrollos normativos internacionales, como la Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz, de la Asamblea General de Naciones Unidas (1984), y la Declaración de Santiago de Compostela sobre el Derecho Humano a la Paz (2010), en el marco del Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz, con ocasión del Foro Social Mundial sobre la Educación para la Paz (Universidad de Antioquia, Unidad Especial de Paz, 2023).

De acuerdo con la definición de la paz como derecho humano, la educación *en y para la paz* se constituye en un elemento esencial para la promoción y la construcción de una cultura de paz. Se trata, entonces, de una paz integral, territorial, multicolor. Una paz plural, en su diversidad —unas paces—, lo que constituye un desafío por construir en los espacios más cotidianos, los ámbitos de la micropolítica y del cuidado de la vida (Universidad de Antioquia, Unidad Especial de Paz, 2023).

La construcción de una cultura de la paz en los entornos educativos constituye una tarea central e inaplazable, un desafío en el horizonte de la configuración de sociedades más democráticas, incluyentes y no violentas, esto es, en función no solo de su contribución a la generación de espacios de convivencia y resolución pacífica de conflictos, sino, sobre todo, de la proyección de acciones/soluciones a problemas estructurales.

Por su parte, respecto a la noción de reconciliación, es preciso señalar que se trata de un proceso interactivo, relacional y de una aspiración de largo plazo, en tanto supone un tránsito desde la construcción de memoria hacia la convivencia pacífica; un reconocimiento previo de la responsabilidad del victimario o responsable,⁴ y la reparación a las víctimas, conducente

4 En el marco de los conflictos armados y las violencias, suele señalarse el papel y la responsabilidad

a la superación de la situación conflictiva en la perspectiva de un nuevo comienzo.

La *reconciliación* puede ser concebida como el resultado de la experiencia vivida por las partes en la construcción de nuevas relaciones de confianza, para lo cual es preciso, en primer lugar, visibilizar las demandas de justicia de las víctimas y su reconocimiento como sujetos de derechos; en segundo lugar, reconocer las responsabilidades por parte de quien ejerció la violencia y, finalmente, asumir una responsabilidad colectiva respecto al trámite no violento de los conflictos y la superación de las violencias.

En esa compleja relación entre víctimas y responsables en función de procesos de reconciliación, Sara Cobb (2016) advierte que

Si la reconciliación es un proceso relacional, entonces la reconciliación debería permitir la circulación, la narración y el ser testigo, *no sólo* de los relatos de sufrimiento de las víctimas, sino también de los relatos de los perpetradores, porque podrían explicar la historia del surgimiento del *ethos* o la cultura de la violencia. No se trata simplemente de que “los perpetradores también son personas”, ellos están excepcionalmente calificados para revelar, en la esfera pública [...] no las causas abstractas de los orígenes de la violencia, lo cual está muy cerca de la “justificación”, sino describir sus experiencias como perpetradores. (p. 361)

Esta autora subraya la importancia que reviste la circulación, en la esfera pública, de las experiencias de los responsables,⁵ en tanto se inscribe la experiencia individual en un contexto social que incorpora en sus aprendizajes el ámbito de la vida privada. Social y culturalmente resulta de suma importancia reconocer, a través de esas experiencias, la conciencia sobre los límites morales que transgrede un responsable, un reconocimiento de su condición humana. Además, constituye un elemento sustantivo en el camino de la no repetición, en el ámbito de una reflexión pública y de aprendizajes colectivos que compromete también la reflexión y la acción en los entornos educativos.

En efecto, el proceso de socialización de las experiencias de víctimas y responsables reviste especial importancia para el ámbito educativo, en tanto sitúa el debate sobre la condición y la experiencia humanas y su impacto sobre procesos de transformación en los cuales se construyan escenarios de no repetición de los hechos de violencia.

Como lo ha señalado la CEV, la reconciliación es un desafío mayor para la sociedad colombiana,

de los actores reconocidos como victimarios, perpetradores o responsables. En este documento adoptamos la noción de *responsables* utilizada por la CEV, para referirse a las personas o actores que participaron de manera directa o indirecta en el conflicto armado. Véase CEV (2022c).

⁵ En el Sistema Integral para la Paz, la Jurisdicción Especial para Paz determina quiénes fueron los máximos responsables de los mayores crímenes de guerra y de lesa humanidad, y los condena a penas de justicia restaurativa en el marco de un debido proceso transicional (CEV, 2022b, p. 38).

en tanto la persistencia de las violencias y los problemas estructurales no resueltos demandan del compromiso de toda la sociedad para su resolución y la determinación para dejar atrás las formas de violencia naturalizadas, en el entendido de que la “reconciliación significa aceptar la verdad como condición para la construcción colectiva y superar el negacionismo y la impunidad” (CEV, 2022b, p. 50).

Se plantea que para avanzar en la reconciliación se requiere verdad, justicia, reparación y no repetición; para ello, se contempla el papel de la justicia transicional, la cual se enfoca en el reconocimiento de la dignidad humana de las personas, particularmente de las víctimas; en resarcir los daños que les fueron causados como consecuencia de la violación multidimensional de sus derechos; en posibilitar el acceso a mecanismos de justicia y acciones de reparación y en la aplicación de medidas efectivas que garanticen la no repetición de hechos victimizantes.

Para cumplir con lo anterior, se requiere crear instituciones que restablezcan puentes de confianza y credibilidad para atender a las víctimas, habilitar espacios de participación, impulsar escenarios de reconciliación y consolidar procesos que avancen en la resolución estructural de los conflictos para construir una paz estable y duradera.

La justicia transicional, desde un modelo restaurativo, prioriza la necesidad de restituir los derechos de las víctimas; satisfacer sus demandas en torno a justicia y reparación; crear condiciones que permitan avanzar hacia la recomposición del tejido social, y habilitar escenarios que propicien la reconciliación y la no repetición. El centro de dicho modelo son las víctimas y no el o los/as responsables, quienes deben, en estos escenarios, reconocer la responsabilidad sobre los hechos causados y ofrecer acciones restaurativas a las víctimas y a la sociedad.

Tipos y formas de estigmatización y discriminación

Como se ha señalado antes, la estigmatización y la discriminación son fenómenos estructurales profundamente arraigados en muchas sociedades, que afectan de manera sistemática a determinados grupos y refuerzan desigualdades históricas.

Ahora bien, en el marco de las dinámicas asociadas al conflicto armado colombiano, se configuró un contexto en el que se ahondan las situaciones de estigmatización y discriminación de personas, comunidades y territorios. De esta manera, se les ha atribuido a ciertas personas una identidad específica, con el propósito de transformarlas en potenciales enemigos, en personas peligrosas, en sujetos portadores de un estigma (“marcas sociales”) sobre quienes se desatan acciones discriminatorias que pueden tornarse en violencias. Se trata de un fenómeno extendido culturalmente, que adopta formas sutiles y explícitas en los entornos educativos.

De ahí la importancia que reviste el diseño de una estrategia conducente a prevenir modos de estigmatización y discriminación, atender sus impactos cuando estas hacen presencia y promover la construcción de ambientes libres de estas prácticas vulneratorias de los derechos humanos.

A continuación se describen algunas de las formas de estigmatización y discriminación presentes en los entornos educativos.

3.1. Estigmatización y discriminación por racismo y xenofobia

La estigmatización por racismo y xenofobia ha sido una problemática que a lo largo de la historia ha invisibilizado, puesto etiquetas y generado estereotipos y prejuicios a poblaciones negras, étnicas, raizales, palenqueras, gitanas, entre otras, violentando sus derechos fundamentales. Para contextualizar, ¿qué se entiende por racismo?

De acuerdo con Carlos Moore (2010), el *racismo* se entiende como un tipo de conciencia estructurada históricamente, la cual determina y sustenta todas las relaciones de dominación y poder de un grupo de personas que se consideran superiores (raza superior) sobre el resto de la población, y como consecuencia de ello, se privilegian algunas clases sociales y se manipulan los poderes políticos, con el fin de minimizar a dicha población, no solo en los discursos, sino también en el acceso politizado de ciertos recursos económicos.

De esta forma, puede entenderse que el acumulado de imaginarios, estereotipos y prejuicios negativos hacia la población con pertenencia étnico-racial (que tiene sus expresiones y alcances particulares según el contexto territorial que se examine) ha decantado en discursos, prácticas e instrumentos institucionales e institucionalizados que, a su vez, han contribuido con la consolidación de estructuras de discriminación racial. Así, puede encontrarse que, más allá de enfocarse en los alcances de la estigmatización (como proceso que opera en una dimensión simbólico-cultural), algunos instrumentos de la jurisprudencia internacional optan por hacer lectura de las dinámicas de discriminación, por tratarse de un fenómeno que da cuenta de un acumulado histórico de formas persistentes de estigmatización, en las que se sostiene.

Así, el artículo 1.º de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial define que la expresión “discriminación racial” denotará

[...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (Naciones Unidas, 1965)

Asimismo, en la jurisprudencia colombiana, la *discriminación* fue definida por la Corte Constitucional, con base en la Sentencia T-098 de 1994, como “la conducta, actitud o trato que pretende anular, dominar o ignorar a una persona o grupo de personas, apelando a preconcepciones o prejuicios sociales o personales”, causando con ello “la violación de sus derechos fundamentales” (Corte Constitucional, Sala Tercera de Revisión, 1994).

De acuerdo con lo anterior, es importante reconocer, en nuestro contexto, según los “Protocolos para el abordaje pedagógico de situaciones de riesgo en el marco de la ruta de atención integral para la convivencia escolar. Racismo y discriminación étnico-racial. Xenofobia” ⁶(MEN, s. f.), los grupos poblacionales que han sido expuestos a formas de estigmatización y discriminación:

Grupo étnico: es un colectivo humano con características culturales, políticas, sociales, históricas y económicas diferentes con relación a otros colectivos humanos. En el caso colombiano, las comunidades afrocolombianas, los pueblos indígenas y el pueblo Rrom, son los grupos étnicos que hacen parte de la nación, con características identitarias, culturales, territoriales y de origen común. Dadas las afectaciones históricas a estas comunidades, estas son sujetos de especial protección constitucional (Autos de la Corte Constitucional, 004 y 005 de 2009) y para su atención se deben tomar medidas

6 Para ampliar esta información remitirse a: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/fi-les_public/2022-09/Racismo%20y%20Xenofobia_compressed-min.pdf

especiales bajo el enfoque diferencial étnico.

Comunidades negras: [...] es el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia, tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan o conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos (Ley 70, 1993).

Afrodescendiente: son las personas de origen africano que viven en diferentes partes del mundo como consecuencia de la esclavitud. Los afrodescendientes nacidos en Colombia son denominados afrocolombianos.

Raizales: El pueblo raizal es un grupo poblacional de ascendencia africana que habita San Andrés, Providencia y Santa Catalina, posee una lengua llamada creole o creol y la mayoría de su población practica la religión bautista. Estos tienen una estrecha relación con los afrodescendientes del Caribe.

Palenqueros: Las personas palenqueras son de ascendencia africana que residen principalmente en San Basilio de Palenque y poseen una lengua llamada palenquero, la cual tiene un gran componente Bantú.

Pueblos Indígenas: [...] son un conjunto de diferentes pueblos cuya presencia en las Américas ha sido originaria. En Colombia existen 115 pueblos indígenas, de los cuales 65 conservan sus idiomas propios y se encuentran ubicados a lo largo del territorio nacional. Estos pueblos se caracterizan por poseer idiomas, cosmovisiones, sistema educativo y formas organizativas propias.

Pueblo Gitano o Rrom: [...] es un grupo étnico cuyo origen se remonta a más de 1000 años proveniente del norte de la India y Europa y que hoy conservan unas prácticas culturales, lingüísticas y una forma de organización social específica que lo diferencia de otros pueblos y de la sociedad mayoritaria. Sus lenguas son el romanés y el rumeniaste [...] . (p. 14)

Fruto de formas sostenidas de estigmatización y discriminación, las comunidades étnicas han padecido a lo largo de la historia una serie de violencias y exclusiones que se han basado en creencias, imaginarios y prejuicios raciales, lo que ha significado la generación de retos para las IÉ, en tanto requieren apropiaciones, en sus currículos, de algunas prácticas y acciones que prevengan y atiendan los racismos estructurales que han invisibilizado históricamente a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y familias de los grupos poblacionales mencionados.

En ese sentido, es importante reflexionar, entre otros asuntos, sobre cómo las IÉ, desde diferentes lugares, pueden limitar o transformar dichas situaciones. Ejemplo de ello son los planes de área y algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje que excluyen otras formas

de conocimientos (cosmogonías), y sus discursos siguen perpetuando la homogeneidad y los modos de dominación. Es allí donde se hace necesario repensar, entre otros asuntos, los currículos, en aras de atender la diversidad y la interculturalidad.

Consideremos dos situaciones que ejemplifican formas de *estigmatización y discriminación por racismo y xenofobia* en el contexto escolar de las IE:

- Estigmatización: racismo cotidiano en el aula

En un grupo de sexto grado, un estudiante afrodescendiente recibe de manera reiterada comentarios como “tu pelo es raro”, “pareces enojado siempre”, o imitaciones burlonas de su acento sanandresano. Aunque estos comentarios se enuncian como “chistes”, generan aislamiento y afectan su participación. La docente, sin intención explícita de daño, refuerza imaginarios estigmatizantes al pedirle que “se peine mejor para que no distraiga la clase y no lo molesten”, o al comentar que “a veces, ese acento dificulta que se entienda su lectura en voz alta”.

De la situación descrita, puede entenderse que la estigmatización cotidiana hacia estudiantes afrodescendientes vulnera directamente derechos fundamentales como la dignidad humana, la identidad cultural, la igualdad y el derecho a participar plenamente en la vida escolar. Aunque estas prácticas se presenten bajo el lenguaje del “juego” o el “chiste”, reproducen estructuras históricas de racialización que asignan valor diferencial a los cuerpos y las voces, generando exclusión simbólica y silenciosa. Cuando los adultos que acompañan el proceso educativo (como la docente que refuerza estereotipos sin intención explícita) no reconocen ni intervienen estas situaciones, la escuela pierde su carácter de entorno protector y con ello se debilita la convivencia escolar. De esta forma, lo que está en juego no es solo un conflicto interpersonal, sino la permanencia de imaginarios que normalizan jerarquías raciales. Así, reconocer esta dimensión estructural es indispensable para activar respuestas pedagógicas, restaurativas y preventivas que se alineen con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y garanticen el derecho de todos los estudiantes a un ambiente libre de discriminación.

- Discriminación: Trato institucional diferenciado con un grupo migrante

Un grupo de estudiantes venezolanos ingresó al colegio y, de inmediato, fueron informados por la coordinación académica de que para completar la formalización del ingreso, estos deberán asistir a un espacio adicional de “acomodación institucional” no requerido para estudiantes colombianos recién ingresados. Más adelante, ya en sus primeras semanas de clase, el docente les pide tanto a estos, como a sus demás compañeros, prepararse para un taller de química en el laboratorio en los próximos días. Llegado el momento

para el desarrollo del taller, la coordinación académica interviene y decide no permitir la participación de los estudiantes venezolanos “por seguridad, debido a los riesgos que puede haber en este tipo de actividades”, argumentando que “los estudiantes no tienen los documentos completos y que podrían meterse en problemas en caso de que pase algo”.

De esta situación puede observarse que la exclusión de estudiantes venezolanos de actividades académicas y la imposición de requisitos administrativos adicionales constituye una afectación directa al derecho a la igualdad, al acceso a la educación, a la no discriminación por origen nacional y al desarrollo integral. Al provenir de decisiones institucionales, estas prácticas refuerzan prejuicios xenófobos que se convierten en barreras estructurales que limitan las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes ya expuestos a múltiples vulnerabilidades en el contexto sociocultural más amplio. Estas acciones comprometen también la convivencia escolar, pues modelan un mensaje de jerarquización entre quienes “pertenecen” y quienes “llegan”, reproduciendo narrativas de sospecha y desconfianza hacia la población migrante. Así, incorporar un análisis diferenciado desde el enfoque de derechos y la perspectiva intercultural permite a la institución comprender que estas no son medidas administrativas neutras, sino actos que perpetúan desigualdades históricas.

3.2 Estigmatización y discriminación por orientación sexual e identidad de género

Los discursos y prácticas de estigmatización y discriminación han aumentado considerablemente en todos los contextos, en particular en los entornos educativos, afectando gravemente los derechos humanos de personas LGBTIQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales, queer, entre otras); tanto así que la vulnerabilidad de esta población ha llevado a la legislación colombiana a emitir normativas (leyes y decretos) que permitan y garanticen la protección de estas personas.

Como medida, los entornos educativos han trabajado en establecer rutas de atención necesarias para ser incluidas en los proyectos educativos institucionales, manuales de convivencia, revisión del currículo y de las prácticas pedagógicas, acordes a los lineamientos gubernamentales. Sin embargo, aún se presentan formas de inequidad, injusticia y exclusión, especialmente sobre dos grupos poblacionales, con una alta afectación en las personas con experiencia trans.

- Mujeres. A nivel mundial, las mujeres siguen enfrentando limitaciones y negaciones en el acceso a la educación, en la asignación de roles diferenciados, prácticas sexistas y otro tipo de situaciones que se viven por el hecho de ser mujeres. Esto se ha conjugado con asuntos asociados a la racialización, a las dinámicas socioculturales y a

condiciones económicas. Mujeres pertenecientes a grupos étnicos, empobrecidas, con orientaciones sexuales diversas, suelen presentar mayores situaciones de discriminación. A la fecha, es vigente la disparidad en el acceso y la permanencia de las mujeres en la educación superior, en particular en áreas y programas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

- Personas lgbtiq+: se hace referencia a personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero, intersexuales, queer y demás personas con orientación sexual, identidad y expresión de género y características sexuales diversas. Estudiantes, profesores, profesoras y personal de esta comunidad “tienen más probabilidades de sufrir acoso y entornos hostiles que sus compañeros cisgénero o heterosexuales, lo que repercute negativamente en su rendimiento interpersonal, académico y profesional” (Unesco, 2022a, p. 13). La orientación sexual y la identidad de género son aspectos esenciales de la diversidad humana y de las realidades presentes en todas las comunidades, incluidas las IE.

Fruto de un caso de discriminación en el año 2014, la Corte Constitucional de Colombia, en la Sentencia T-478 de 2015, solicitó fortalecer las medidas de protección frente al acoso escolar y, como una de las acciones, revisar los manuales de convivencia de las escuelas, con el fin de garantizar que se respete la orientación sexual e identidad de género en estos espacios.

Si bien algo se ha avanzado en dichos procesos internos, se sigue teniendo una deuda en el reconocimiento de la diversidad sexual y de género, y en cómo operan los mecanismos y las rutas de prevención, atención y rechazo contra cualquier forma de violencia.

Consideremos dos situaciones que ejemplifican formas de *estigmatización y discriminación por orientación sexual e identidad de género* en el contexto escolar de las IE:

- Estigmatización: lenguaje y prácticas que refuerzan la cisheteronormatividad

En un grupo de tercero de primaria, uno de los niños suele jugar en los recreos con un grupo de niñas. Le gusta inventar coreografías, usar cintas de colores para los juegos y prefiere actividades tranquilas como dibujar. En el aula, habla con una voz suave y expresa con facilidad sus emociones: dice cuando está triste, cuando se siente incómodo o cuando necesita un abrazo. Por estas razones, algunos compañeros empezaron a llamarlo “niña”. En los recreos imitan su forma de caminar, exagerando movimientos de cadera o usando tonos agudos. En ocasiones, cuando él propone un juego, le responden: “Eso es de niñas, vos no sos un niño de verdad”.

De esta situación que ejemplifica las dinámicas escolares, debe entenderse que la estigmatización que se expresa mediante burlas, imitaciones y comentarios que ridiculizan

la orientación sexual de un estudiante configura un escenario donde la convivencia escolar se debilita al naturalizar formas de exclusión que restringen su participación y su dignidad. Este tipo de violencia simbólica opera de manera silenciosa, pero con efectos profundos que se manifiestan en el deterioro de la confianza de los y las estudiantes en el entorno educativo y limita su derecho a expresarse y a construir su identidad sin temor a represalias. Así, un análisis desde el enfoque de género y de disidencias sexuales y de género permite reconocer que estas prácticas no son simples conflictos entre pares, sino manifestaciones de estructuras culturales que reproducen la desigualdad. Esta lectura es fundamental para que las instituciones activen rutas pedagógicas, restaurativas y de protección coherentes con la Ley 1620 de 2013, la Sentencia T-478 de 2015 y los lineamientos del MEN, garantizando respuestas que prevengan la revictimización y promuevan un clima escolar seguro y respetuoso de la diversidad.

- Discriminación: negación de derechos a una estudiante trans

Una estudiante trans de once grado solicita a sus docentes, compañeros y compañeras, ser llamada por su nombre identitario y, además, notifica a la coordinación de convivencia que empezará a usar el uniforme femenino para asistir a sus clases y actividades académicas y que, asimismo, empezará a usar el baño de las mujeres, ya que el baño de hombres lo considera un lugar inseguro. Luego de hacer consultas, la coordinadora le responde que debe continuar usando su nombre legal y uniforme masculino “para evitar problemas con los padres de familia” y “mantener el orden”, y notifica de esta decisión a docentes y estudiantes del grado once; asimismo, se le prohíbe usar el baño de las mujeres y, atendiendo al llamado de la estudiante sobre la inseguridad que percibe en el baño de los hombres, le asigna un baño aislado “para evitar incomodidades”.

Considerando la situación descrita, la discriminación institucional hacia una estudiante trans representa una vulneración directa a derechos fundamentales como la igualdad, la identidad, la libre expresión y la integridad emocional. Este tipo de prácticas profundiza la exclusión y compromete la convivencia escolar al legitimar relaciones asimétricas de poder que expulsan simbólicamente y materialmente a quien no se ajusta a la norma cisgénero. Un análisis diferenciado, informado por el enfoque de género y las experiencias de las disidencias sexuales, permite comprender que estas acciones no son decisiones administrativas neutras, sino expresiones de violencias estructurales que requieren intervención inmediata desde el marco de derechos. Esta perspectiva orienta a las instituciones a responder conforme a los protocolos del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, a los estándares jurisprudenciales establecidos por la Corte Constitucional y a la obligación de garantizar que todas las personas puedan ejercer su ciudadanía escolar libres de discriminación y con pleno reconocimiento de su identidad.

3.3 Estigmatización y discriminación por la migración

Los movimientos de población han estado presentes en toda la historia de la humanidad, lo cual no representa en sí mismo un problema. Sin embargo, las transformaciones en los movimientos migratorios dan cuenta de cómo las migraciones contemporáneas devienen en asunto de interés público, lo que explica su inclusión en una agenda de intervención política y social en la que convergen distintas respuestas institucionales y sociales que oscilan entre la regulación, el control, la protección de derechos, la hospitalidad, la solidaridad y las prácticas de hostilidad, estigmatización, discriminación y xenofobia en los lugares de tránsito y destino.

El Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular (Naciones Unidas, 2018) ha establecido algunos parámetros como convenientes y necesarios para garantizar la protección de los derechos de las y los migrantes. Sin embargo, este régimen de control terminó produciendo un tipo de migrante —el/la indocumentado/a—, tratado frecuentemente como “ilegal”. Así, los procesos de regularización y control de las migraciones configuraron una “crisis migratoria” que se vio favorecida por coyunturas internacionales importantes: por un lado, la cruzada antiterrorista agenciada por Estados Unidos tras los atentados del 11 de septiembre de 2001, que posiciona la relación entre migración y seguridad; por otro, la crisis económica mundial de 2008, que representa un giro en la adopción de políticas de contención de los flujos migratorios por parte de los Estados receptores. Es un periodo marcado por la criminalización de la migración, la producción de la irregularidad migratoria y la adopción de medidas de control coercitivas y violentas.

Dicho rol coercitivo se intensificó durante la pandemia del COVID-19, bajo el amparo de las medidas sanitarias adoptadas por los Estados (Álvarez Velasco, 2023; Domenech, 2021; Liberona, 2020). En ese contexto, la población migrante fue objeto de una doble estigmatización: por un lado, asociada negativamente a su estatus migratorio irregular, y por otro, señalada como potencial vector de contagio del virus. Estas construcciones estigmatizantes contribuyeron a legitimar prácticas discriminatorias, como la restricción desproporcionada de la movilidad y el acceso a servicios básicos, que reforzaron su exclusión en los países de destino.

Esta tendencia securitaria de la migración afianza la percepción según la cual la migración representa un tema clave de seguridad y, en términos más domésticos, se le asimila como un problema público, en tanto puede afectar el orden social y el acceso a servicios como educación, salud y empleo. La figura de la persona migrante emerge como un peligro, lo cual ha sido reforzado a partir del ascenso de Gobiernos de corte nacionalista y de extrema derecha, que promueven discursos y prácticas racistas, xenófobas y aporofobias, construyendo la “ilegalidad migratoria”. De este modo, se han configurado formas de etiquetamiento social

y político que profundizan la percepción de la población en movimiento como una amenaza al orden establecido.

No obstante, las poblaciones en movimiento han desafiado ese contexto de restricciones que se ha profundizado en los últimos años y, lejos de ser asumidas como víctimas pasivas de las distintas exclusiones y violencias a las que se enfrentan, las/los migrantes viven un proceso de configuración como actores sociales y políticos que responden, resisten y luchan por su inclusión y reconocimiento como sujetos de derechos.

En los años recientes ha sido importante para el país el crecimiento inusitado de la migración internacional. Colombia ha visto transformar su patrón migratorio, predominantemente expulsor de población, para convertirse en un país receptor, en especial de población proveniente de Venezuela, que viene aumentado considerablemente en el territorio a causa de la difícil situación socioeconómica y política por la que atraviesa el país vecino. La diversificación de los flujos migratorios sur-sur muestran también que Colombia es un país de tránsito importante de migración inter y extracontinental (población proveniente de Haití, Cuba, África, Asia), en particular en espacios fronterizos como el de Panamá, en el conocido paso por el tapón del Darién, que se convierte en una vía irregular, por pasos improvisados para acceder a los países de Centro y Norteamérica.

Por otro lado, en el ámbito de los movimientos poblacionales, no podemos dejar de advertir la persistencia de los desplazamientos internos que ha sufrido el país a causa del conflicto armado y, más recientemente, de otros factores como las economías ilícitas, el extractivismo, el cambio climático, los cuales han puesto en riesgo la integridad de la población, especialmente de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. A todo lo anterior se le suma la interseccionalidad de diversos factores, como la edad, la etnia, el género y la discapacidad, que intensifican más la vulnerabilidad de algunas personas frente a los daños.

Las afectaciones de las poblaciones en movimiento —desplazados internos y migrantes internacionales— representan grandes desafíos institucionales y sociales. Interesa sobre todo destacar el impacto que en las IE viene suscitando la presencia de población migrante y los desafíos que supone la atención de necesidades educativas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes extranjeros/as en las aulas de clase. Las IE han logrado establecer algunas estrategias para atender a estas poblaciones; sin embargo, la estigmatización y la discriminación han crecido considerablemente, con etiquetas y señalamientos que ponen en riesgo el derecho a la educación, la integridad física y emocional de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

De este modo, entre los desafíos que enfrenta la educación, subrayamos la importancia que adquieren hoy los diálogos interculturales, y con ellos, el reconocimiento de la potencia que

tienen las personas migrantes en la transformación de algunas problemáticas mundiales, como el cambio climático, la transición demográfica, la urbanización y la digitalización, e incluso, sus aportes a los procesos de paz.

Finalmente, la recomendación es que las IE puedan tener las garantías y los lineamientos gubernamentales para poder atender este grupo poblacional, pues la función de la escuela es proteger y garantizar el derecho a la educación de los niños, las niñas y las y los adolescentes y jóvenes, para todos y todas, independientemente de su lugar de origen.

3.4 Estigmatización y discriminación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de discapacidad

El derecho a la educación cubre a todas las personas, independiente de sus condiciones sociales, económicas, físicas, étnicas, etc. La población con condición de discapacidad ha sido una de las más vulneradas, en particular en entornos educativos donde existen barreras de dos tipos: físicas que limitan el acceso a la educación de calidad, por la falta de accesibilidad y adecuaciones en los espacios; y las barreras que se han situado históricamente, desde discursos de odio, estigmas, etiquetas y lenguajes que violentan sus derechos individuales y colectivos. Todo ello requiere de prácticas educativas sustentadas en la equidad.

Dentro de esta población se reconoce a diferentes seres humanos que presentan limitaciones físicas, sensoriales (auditivas, visuales, táctiles), psicosociales, intelectuales, entre otras, que les impiden participar plenamente y cumplir con las actividades académicas y formativas. Una de las limitaciones más comunes en sus procesos formativos, son los trastornos de aprendizaje cuya limitaciones radican en la falta de aptitudes para adquirir, retener o permitir el despliegue de habilidades específicas o captar información como consecuencia de deficiencias en la atención, la capacidad de memorizar o de permitir el razonamiento lógico, y que de alguna manera, afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos trastornos son neurobiológicos en su origen y se manifiestan de diferentes maneras, dependiendo de las áreas del cerebro que están involucradas y las habilidades específicas que se ven afectadas. La Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013) en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) define los trastornos de aprendizaje específicos como dificultades en el

aprendizaje y en el uso de habilidades académicas, evidenciadas por la presencia de síntomas persistentes en al menos una de las siguientes áreas: lectura (dislexia), escritura (disgrafía) y matemáticas (discalculia).

Vale la pena resaltar que, las prácticas de estigmatización en esta población, en su mayoría, se produce por falta de conocimiento necesario para identificar y hacer consciente sobre

el manejo adecuado de los distintos trastornos de aprendizajes a la población educativa, y que las situaciones se agravan más, cuando es la comunidad docente la que desconoce las maneras en cómo se deben nombrar y tratar cada uno de ellos, además de la falta de programas educativos inclusivos que consideren las particularidades de esta población y que permitan apoyar las dificultades en aras de garantizar los aprendizajes y una educación de calidad.

Entre los principales obstáculos se encuentran las bajas expectativas de rendimiento, la falta de concientización y las actitudes estigmatizantes y discriminatorias hacia las personas con discapacidad, por parte del resto de la comunidad de la educación superior, que incluye estudiantes, profesoras y profesores y personal administrativo (Unesco, 2022a, p. 13).

Teniendo en cuenta los aprendizajes de la CEV sobre el trabajo con personas con discapacidad (CEV, 2022a), es necesario entender que la exclusión de esta población en el ámbito educativo no pueden ser explicadas únicamente desde las limitaciones individuales, sino también desde un análisis de las barreras que impone la sociedad. Este enfoque, conocido como *modelo social de la discapacidad*, redefine el modo de comprender el fenómeno, al señalar que las condiciones de desigualdad surgen de una interacción entre las características de las personas y un entorno que no ha sido diseñado para incluirlas plenamente. En el caso de las IE, esto significa que las prácticas pedagógicas y los entornos de aprendizaje deben transformarse para garantizar que las y los estudiantes puedan participar y desarrollarse en condiciones de equidad.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no debe limitarse a la eliminación de barreras físicas, sino que además debe abordar de manera integral los imaginarios sociales y las dinámicas de poder que perpetúan la estigmatización y la discriminación hacia las personas en condición de discapacidad. La CEV (2022a) resalta que estas prácticas están profundamente arraigadas en actitudes que clasifican a estas personas como menos capaces o valiosas, lo que genera desigualdad estructural. Por ello, las comunidades educativas deben promover un entorno de respeto y valoración de la diversidad, reconociendo que todas las personas aportan conocimientos y experiencias que enriquecen el proceso de aprendizaje colectivo.

Además, el trabajo pedagógico debe incorporar principios de diseño universal⁷ (DU) y Ajustes Razonables, de modo que los espacios, los y las docentes, los recursos y las metodologías estén concebidos desde su origen para ser accesibles a todas las personas. Este enfoque no solo responde a un mandato ético y normativo en materia de derechos humanos, sino que

⁷ Se refiere a los enfoques de la educación que deben garantizar la accesibilidad a todas las personas. El DU, diseña productos y entornos, de manera que puedan ser implementados por varias personas para evitar hacer adaptaciones especiales, mientras que los Ajustes Razonables, sí son modificaciones y adaptaciones que garantizan que personas con algún tipo de discapacidad puedan tener acceso y equidad en la sociedad, específicamente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

también es una estrategia transformadora que permite visibilizar las capacidades de las personas en condición de discapacidad y fomentar su participación activa en la construcción de comunidades educativas más justas y solidarias.⁸

3.5 Estigmatización y discriminación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes familiares de personas en proceso de reincorporación

Un país como Colombia, marcado por conflictos armados aún activos y otros que han avanzado hacia soluciones negociadas, con una histórica presencia de diversos actores armados, y un elevado número de personas y territorios afectados por la violencia, enfrenta enormes desafíos. Uno de los más importantes es reconocer que quienes alguna vez empuñaron las armas y han decidido abandonarlas hoy hacen parte activa de la sociedad.

La firma del Acuerdo Final de Paz en 2016, entre el Gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo, condujo a un proceso de desarme de las/los combatientes y un retorno a la vida social (o rearticulación por vías legales y no armadas) de estas personas, reconocidas hoy como firmantes de paz, presentes en los entornos comunitarios (rurales y urbanos), en los que se han activado dinámicas situadas de reincorporación (dispersa o comunitaria, dependiendo de los contextos sociales y comunitarios en los que se han ubicado estos procesos) que, en general, han supuesto una transformación radical de las dinámicas de construcción de paz y reconciliación en el país.

Estos procesos, sin embargo, han supuesto (y suponen en la actualidad) enormes retos, especialmente relacionados con el desescalamiento, el desmonte y la transformación de esos imaginarios colectivos (prejuicios) y señalamientos hacia las personas que decidieron dejar las armas y reincorporarse a la sociedad desde apuestas situadas por la paz. En ese orden de ideas, las dinámicas de persistencia de la estigmatización en contra de estas personas, sus familias y las comunidades que las han acogido han perpetuado formas sistemáticas del miedo, la violencia y la violación de derechos.

Según el informe de la CEV, las hijas y los hijos de combatientes crecieron viendo la censura de la sociedad a su historia. Aunque existen diferencias dependiendo de si se es hija o hijo de un miembro de la fuerza pública o de un grupo armado, los dos han sufrido el señalamiento,

⁸ Un reto fundamental es que en las IE se cuente con docentes que tengan conocimientos técnicos, pedagógicos, una formación sólida y sensibilidad honda hacia las personas con algún tipo de discapacidad. Los y las docentes tienen un papel clave en la construcción de entornos educativos accesibles, equitativos y respetuosos; para ello, es necesario que tengan herramientas pedagógicas adaptadas, conocimientos sobre los distintos tipos de discapacidad, y habilidades para promover acciones inclusivas que les permita identificar y derribar las barreras, tanto físicas como actitudinales, que limitan las oportunidades de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, ello con la finalidad que las y los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial y participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

lo que ha impactado sus horizontes de vida y sus relaciones e, incluso, los ha puesto en riesgo (CEV, 2022d, p. 89).

De este modo, la estigmatización y la discriminación que afectan la reincorporación de las y los excombatientes, se extienden a sus familias, lo cual se evidencia en los espacios sociales y comunitarios, como son las IE. Por ello, desde diferentes entidades, pero de manera particular desde la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN), se vienen desarrollando acciones que aporten a superar la estigmatización y la discriminación de exintegrantes de las FARC-EP, sus familias y las comunidades donde habitan.

Acorde a lo anterior, en el marco de la estrategia para la prevención y la superación de la estigmatización y la discriminación, se han venido adoptando medidas cuyo objetivo es la prevención temprana y la superación de los estigmas y de la discriminación de las y los exintegrantes de las FARC-EP, sus familias y las comunidades a nivel territorial.

Las IE tienen el reto y la posibilidad de que al contar con personas en procesos de reincorporación, en particular niños, niñas, adolescentes y jóvenes escolarizados/as, estas puedan tener en la escuela un espacio seguro, que les posibilite el acceso permanente a su derecho a la educación, pero que además les permita narrar su historia y participar de manera democrática en procesos de construcción de paz. Por lo tanto, se hace necesario posibilitar prácticas pedagógicas que les acojan y les permita desarrollar su nuevo proyecto de vida, sin exclusiones ni violencias de ningún tipo.

3.6 Estigmatización y discriminación de la población víctima del conflicto armado

El universo de víctimas afectadas por el conflicto armado, el desplazamiento forzado y otros hechos asociados al desarrollo de las violencias incluye refugiados, desplazados internos, migrantes, solicitantes de asilo, víctimas de minas y personas o familias desmovilizadas o desvinculadas de grupos armados (Unesco, 2022a, p. 14). Estas personas no han estado exentas de prejuicios, prácticas e imaginarios que las estigmatizan y discriminan, profundizando el sufrimiento y la vulneración de sus derechos. En muchos contextos, en lugar de recibir empatía y apoyo, las víctimas son señaladas, ignoradas o incluso culpabilizadas por las circunstancias que enfrentan. Este estigma no solo afecta profundamente la dignidad y el bienestar de las personas, sino que también obstaculiza los procesos de convivencia y construcción de una paz territorial.

En muchos casos, la estigmatización de las víctimas del conflicto armado tiene raíces en narrativas sociales, políticas y culturales que deslegitiman sus experiencias; las víctimas son asociadas con los actores armados como una amenaza para la sociedad, y lo que es más

complejo, son señaladas como si tuvieran responsabilidad sobre lo que les ha sucedido —el dicho “si les hicieron algo, es porque algo hicieron” se encuentra en algunas personas de diferentes clases sociales—. Este tipo de señalamientos ha estado presente en el país, dada la tendencia a naturalizar o banalizar el impacto de las violencias que, en muchas ocasiones, invisibiliza a las víctimas. Además, el rechazo social puede intensificar las afectaciones, entre ellas las psicológicas, llevar a la pérdida de oportunidades económicas y limitar su acceso a derechos como la salud, la educación y la justicia.

Las víctimas enfrentan barreras significativas para reconstruir sus vidas, lo cual implica a todo el núcleo familiar. En muchos casos, a los niños, las niñas, las y los adolescentes y jóvenes víctimas de conflicto armado se les presentan obstáculos para el acceso y la permanencia en las IE, con la gravedad que significa no estar dentro del sistema escolar, pues ahonda la exclusión y otras violencias asociadas.

En un país como Colombia, donde el conflicto armado ha dejado más de 9 millones de víctimas,⁹ aproximadamente el 30 % son niños, niñas, adolescentes y jóvenes.¹⁰ Es una necesidad que las IE posibiliten espacios para las víctimas, y que estas puedan nombrar sus experiencias de violencia, de estigmatización o abusos sufridos, visibilizar sus problemáticas y posibles acciones o intervenciones, que permitan reconstruir la confianza en las instituciones, especialmente, en las IE, en la comunidad y en otros agentes sociales, como un modo de avanzar en el camino de reconciliación. Una IE empática y reconocedora de las experiencias de dolor, pero también de las resistencias, como una forma de contribuir en la construcción de una sociedad más inclusiva y justa.

9 A corte del 28 de febrero de 2025, el Registro Único de Víctimas reporta 9 888 182 (Unidad para las Víctimas, 2025).

10 No solamente los niños, las niñas y las y los adolescentes y jóvenes, sino también docentes, directivas y diferentes comunidades han sido afectados/as por el conflicto armado, lo que incrementa la importancia de reconocer los espacios de diálogo y los esfuerzos que se vienen haciendo en muchos lugares de Colombia desde las IE para resignificar las afectaciones que el conflicto armado ha dejado a lo largo del país.

Antecedentes y referentes normativos

En Colombia, la estigmatización y la discriminación representan obstáculos críticos para la construcción de una sociedad más equitativa y pacífica. Estas problemáticas, profundamente enraizadas en dinámicas de exclusión social, inequidad estructural y estereotipos culturales, encuentran en los entornos educativos un espacio en el que se reproducen, pero también en el que pueden ser confrontadas y transformadas.

En los contextos escolares, se presentan imaginarios estigmatizantes y prácticas de discriminación que afectan directamente la cohesión social, fomentan climas de exclusión y dificultan el desarrollo integral de estudiantes y del resto de la comunidad educativa. Muchas formas de estigmatización y discriminación, en contextos de conflicto armado, se ahondan y reproducen; por ello, el sistema educativo puede ser un escenario catalizador para interpelar y transformar las formas de relacionamiento que hemos construido basadas en exclusiones y discriminaciones históricas, y para fomentar el reconocimiento de las diversidades y la construcción de imaginarios incluyentes, como un aporte para la convivencia y la reconciliación.

La persistencia de prácticas estigmatizantes y discriminatorias en los entornos educativos no sólo perpetúan las desigualdades, sino que también comprometen el desarrollo de competencias ciudadanas necesarias para una convivencia pacífica. Así, abordar la estigmatización y la discriminación desde el entorno educativo no es solo una tarea ética, sino asimismo una estrategia indispensable para cimentar la paz territorial y fortalecer el tejido social en regiones que han sufrido históricamente el impacto del conflicto armado y otras formas de violencia estructural (Díaz & Sánchez, 2024). En este contexto, resulta fundamental analizar el camino recorrido por el sistema educativo colombiano en la promoción de una educación inclusiva y equitativa, mediante la identificación de los progresos alcanzados en la construcción de espacios escolares libres de exclusión.

Desde finales del siglo xx, la educación en Colombia ha experimentado transformaciones significativas en su orientación pedagógica y normativa, con el objetivo de fortalecer la formación ciudadana, la educación en derechos humanos y el desarrollo de competencias para la convivencia democrática. Estas reformas han estado encaminadas a garantizar que el sistema educativo contribuya a la construcción de una sociedad más equitativa e incluyente, en la que se prevenga la estigmatización y discriminación dentro de los entornos educativos (Trejos, 2022). Sin embargo, la consolidación de estos principios ha sido un proceso gradual, influenciado por cambios políticos, sociales y culturales que han redefinido la manera en que la ciudadanía se concibe y se ejerce desde los escenarios escolares.

Es necesario mencionar que, previo a la promulgación de la Constitución de 1991, el sistema educativo colombiano se enfocaba en la enseñanza de la cívica y la urbanidad como mecanismos de instrucción moral y disciplinaria. La *educación cívica* se concebía principalmente como un conjunto de normas y valores destinados a moldear el comportamiento de los estudiantes en función de principios de obediencia y respeto a las instituciones. Este modelo pedagógico, presente en los currículos escolares desde mediados del siglo xx, respondía a un enfoque que poco promovía el pensamiento crítico o la participación activa de los y las estudiantes en asuntos públicos (Mesa, 2008). Durante el período del Frente Nacional, decretos como el 1710 de 1963 y el 080 de 1974 establecieron la enseñanza obligatoria de estas materias en el área de estudios sociales, sin que ello implicara una formación integral en derechos humanos o en competencias ciudadanas orientadas a la transformación social.

El giro en la educación colombiana se consolidó con la Constitución de 1991, que reconoció la educación como un derecho fundamental y la estableció como un instrumento clave para la consolidación del Estado social de derecho. En su artículo 41, se dispuso la obligatoriedad del estudio de la Constitución y la instrucción cívica en todos los niveles de educación, con el propósito de fomentar la participación ciudadana y fortalecer el conocimiento de los derechos y deberes fundamentales (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

Este mandato constitucional sentó las bases para la posterior promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que amplió los objetivos formativos del sistema educativo, incorporando la enseñanza de los derechos humanos, la democracia y los principios de convivencia social. Con ello, la educación dejó de ser vista exclusivamente como un mecanismo de transmisión de conocimientos y pasó a concebirse como un espacio de formación para la ciudadanía activa (Peralta, 2011).

En este período, la Ley 1013 de 2006 modificó la Ley General de Educación, incorporando la enseñanza de urbanidad y cívica como una asignatura obligatoria en todos los niveles educativos. Esta reforma buscó garantizar la formación en justicia, paz, democracia, solidaridad y valores humanos dentro del sistema educativo (Trejos, 2022).

A partir de estas disposiciones, el MEN impulsó el desarrollo de lineamientos curriculares que permitieran operacionalizar estos principios dentro de las IE del país. En 1998, se establecieron directrices para la enseñanza de la Constitución y la democracia, promoviendo un enfoque basado en el aprendizaje de la cultura política, la comprensión del funcionamiento de las instituciones y el desarrollo de la subjetividad democrática en los estudiantes. De manera complementaria, se diseñaron lineamientos en ética y valores, los cuales enfatizaban la necesidad de formar ciudadanos reflexivos, capaces de tomar decisiones fundamentadas en principios de equidad y justicia social (MEN, 1998). Posteriormente, en 2002, se introdujeron lineamientos en ciencias sociales que incorporaron el concepto de *competencias ciudadanas*,

entendidas como un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que permiten a los estudiantes analizar críticamente su entorno y participar de manera informada y responsable en la sociedad (MEN, 2002).

El reconocimiento de la educación como un espacio para la formación ciudadana llevó a la implementación de políticas que reforzaron el compromiso del sistema educativo con la promoción de la convivencia y la prevención de la discriminación. Uno de los avances más significativos en esta materia fue la expedición de la Ley 1620 de 2013, mediante la cual se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos¹¹. Esta ley estableció lineamientos para la prevención de la violencia escolar y la promoción de una cultura de respeto en las IE, además de introducir mecanismos de denuncia y atención a situaciones de acoso, discriminación y xenofobia (Congreso de la República, 2013). En este marco, se promovieron protocolos específicos para abordar la discriminación racial y étnica en los colegios, buscando garantizar ambientes inclusivos en los que las y los estudiantes pudieran desarrollar su potencial sin temor a ser excluidos/as o estigmatizados/as.

El fortalecimiento de un enfoque educativo basado en la equidad y la inclusión ha impulsado la adopción de estrategias orientadas a garantizar una educación más accesible y participativa. En esta línea, la Ley 1361 de 2009 y la Ley 1857 de 2017, que la modifica, han contribuido a la protección integral de la familia, reconociéndose como un eje fundamental para el desarrollo social y el bienestar de sus integrantes. De igual manera, la Ley 1618 de 2013 ha establecido disposiciones para garantizar el acceso, la permanencia y la participación en el sistema educativo en condiciones de equidad, con el fin de eliminar barreras que históricamente han limitado el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Estas medidas han sido clave para consolidar una formación orientada al ejercicio de derechos, la convivencia democrática y la construcción de escenarios más inclusivos y diversos, en los que se promueva el reconocimiento de la pluralidad social y cultural del país.

La creación de la Cátedra de la Paz, mediante la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República, 2014) y su reglamentación en el Decreto 1038 de 2015 (Presidencia de la República, 2015),

11 Es importante tener en cuenta que, en el marco normativo colombiano, no se identifica un desarrollo específico de la estigmatización como categoría jurídica o como objeto directo de regulación. Las políticas educativas, como las que se derivan de la Ley 1620 de 2013, se han orientado principalmente a la prevención de la violencia y la discriminación en contextos escolares. Aunque dicha ley establece mecanismos para enfrentar prácticas como el acoso o la exclusión, no alude explícitamente a la estigmatización. Esta última, entendida como un proceso simbólico que produce y reproduce atributos negativos asignados socialmente a ciertos grupos, opera en un plano distinto al jurídico y difícilmente puede ser abordada desde mecanismos normativos sancionatorios (García, 2020). No obstante, sí es susceptible de ser transformados a través de intervenciones educativas, pedagógicas y culturales impulsadas por políticas públicas.

representó un hito en la integración de la educación para la paz dentro del currículo escolar colombiano. Su propósito fundamental fue fortalecer la formación en derechos humanos, reconciliación y convivencia, mediante la promoción de espacios de aprendizaje en los que las y los estudiantes pudieran desarrollar habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la construcción de ciudadanía. La Cátedra de la Paz estableció un marco para que las IE abordaran, de manera transversal y adaptada a sus contextos particulares, temáticas como la memoria histórica, la justicia social, la participación democrática y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural.

La Cátedra de la Paz no solo se limitó a un componente académico, sino que se configuró como una herramienta pedagógica para enfrentar la estigmatización y discriminación dentro del entorno escolar (Acevedo & Báez, 2018). Su implementación incentivó la reflexión crítica sobre las causas y consecuencias de la violencia en Colombia, permitiendo a docentes y estudiantes comprender el impacto de los discursos de odio, la exclusión y la segregación social (Toro et al., 2021). Sin embargo, a pesar de su relevancia, la Cátedra de la Paz ha enfrentado desafíos en su materialización, como la falta de lineamientos claros para su integración curricular y las dificultades en la formación docente para su enseñanza efectiva (Ramírez, s. f.; Defensoría del Pueblo, 2018; CISP, 2021).

Junto con la Cátedra de la Paz, otras iniciativas han contribuido a la consolidación de una educación orientada hacia la construcción de memoria, la promoción de los derechos humanos en el ámbito escolar y la paz. La Comisión de la Verdad (CEV) desempeñó un papel clave en este proceso, al generar herramientas pedagógicas para la enseñanza de la memoria histórica y la verdad sobre el conflicto armado en Colombia. A través de estrategias como la producción de relatos testimoniales, la creación de materiales educativos y la promoción de espacios de diálogo en las IE, la CEV buscó fomentar una comprensión crítica del pasado reciente y sus efectos en la sociedad.

Desde el Sistema Integral para la Paz se han desplegado otras iniciativas que complementan este esfuerzo, como la Escuela Abraza la Verdad, una propuesta conjunta de la Comisión de la Verdad (CEV), Educapaz y distintas organizaciones, que incluye a las secretarías de educación. Esta iniciativa promueve en las comunidades educativas una reflexión sobre el derecho a la verdad, abordando lo sucedido durante el conflicto armado desde una perspectiva local y nacional. Su objetivo central es fortalecer la reconciliación y asegurar que estas experiencias contribuyan a prevenir la repetición de la violencia (CEV, 2022e; CEV 2022f).

Metodologías como las Escuelas de Palabra han permitido que estudiantes, docentes y familias encuentren espacios de diálogo donde se reconozca la memoria como un bien público. Dichos espacios fomentan la empatía y el análisis crítico, conectando las vivencias

personales con los procesos históricos del país. Además, facilitan la movilización social hacia una comprensión más amplia de los derechos de las víctimas y la importancia de la verdad en la convivencia (CEV, 2022g). Por ello, el calendario conmemorativo “La Educación Abraza la Paz” propone fechas significativas para incluir en las actividades escolares. Jornadas como el 9 de abril (Día de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas), el 9 de junio (La Educación Abraza la Verdad) y el 30 de agosto (La Educación Abraza la Empatía y la Búsqueda) no buscan solo recordar hitos de la justicia transicional, sino también promover aprendizajes que se conecten directamente con el trabajo de la Jurisdicción Especial para la Paz, la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas y la CEV (MEN, 2024).

De manera complementaria, el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) ha impulsado diversos programas destinados a fortalecer la educación en derechos humanos y la pedagogía de la memoria. Iniciativas como la producción de documentos y recursos didácticos sobre el conflicto armado han permitido que docentes y estudiantes accedan a relatos y análisis que contribuyen a la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con la no repetición de la violencia (CNMH, 2015). Además, el CNMH ha trabajado en la generación de estrategias pedagógicas que promuevan la reconstrucción de la memoria desde las comunidades afectadas por el conflicto, vinculando la educación con procesos de reparación simbólica y reconciliación (CNMH, 2018).

El “Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: ‘Colombia, potencia mundial de la vida’” reconoce la formación ciudadana como un eje transversal de la educación y la convivencia democrática. En el “Eje de transformación número 2: Seguridad humana y justicia social”, se destaca la necesidad de fortalecer procesos educativos que promuevan la construcción de ciudadanía, la educación en derechos humanos y el desarrollo de competencias para la vida en comunidad. Esto implica no sólo la enseñanza de valores democráticos, sino también la generación de estrategias pedagógicas que permitan a las nuevas generaciones comprender y ejercer sus derechos, resolver conflictos de manera pacífica y participar activamente en la toma de decisiones dentro de su entorno. En este sentido, se busca consolidar una cultura de paz que transforme la escuela en un espacio de socialización política, en donde el aprendizaje no solo se limite a contenidos académicos, sino que abarque también la formación ética y cívica, garantizando el desarrollo de habilidades que fomenten la inclusión, la solidaridad y la resolución de conflictos desde el diálogo (Departamento Nacional de Planeación, 2023).

En esta línea, el Decreto 1444 de 2022, que adopta la Política Pública de Reconciliación, Convivencia y no Estigmatización, refuerza la importancia de la educación en la consolidación de escenarios de paz y justicia social. Este decreto se inscribe dentro de un marco normativo más amplio, que incluye disposiciones mencionadas anteriormente, como el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, el cual establece que la enseñanza obligatoria en los niveles de educación preescolar, básica y media debe incluir la formación en valores democráticos, solidaridad

y convivencia. De este modo, el Decreto busca articular los principios de reconciliación y no estigmatización con la educación para la paz, promoviendo acciones que permitan la reflexión crítica sobre las causas y consecuencias del conflicto armado en Colombia, así como el reconocimiento de la diversidad y la inclusión social en los entornos educativos. Además, plantea la necesidad de fortalecer los espacios de formación ciudadana en escuelas, universidades y otros centros educativos, con el fin de desarrollar competencias que contribuyan a la construcción de tejido social y a la consolidación de una sociedad más equitativa y democrática (Presidencia de la República, 2022).

A pesar de los avances normativos e institucionales dirigidos a erradicar la estigmatización y la discriminación, persisten dinámicas excluyentes que restringen el ejercicio pleno de derechos. Los antecedentes históricos y sociales evidencian que la promulgación de marcos jurídicos, si bien es necesaria, resulta insuficiente para transformar prácticas arraigadas y estructuras de exclusión. La persistencia de discursos estigmatizantes y barreras estructurales demuestra la necesidad de complementar la legislación con estrategias que promuevan su efectiva implementación y apropiación social.

En este contexto, se hace imprescindible adoptar medidas que trasciendan el ámbito normativo y se traduzcan en acciones concretas para la transformación social. El marco normativo y los antecedentes evidencian la urgencia de establecer mecanismos efectivos para prevenir y mitigar la estigmatización y discriminación en distintos ámbitos. Si bien se han desarrollado políticas orientadas a la protección de poblaciones vulneradas, la persistencia de obstáculos estructurales exige respuestas integrales. En este sentido, la implementación de la estrategia y ruta de prevención de la estigmatización y la discriminación para entornos educativos constituye una oportunidad para continuar consolidando acciones que incidan en el cambio de prácticas sociales y garanticen el acceso equitativo a derechos. Ello en correspondencia con los avances que ya se tienen, de manera particular la ruta de atención integral para la convivencia escolar

Ruta: Caminos para identificar, prevenir, atender y acompañar situaciones de estigmatización y discriminación en los entornos educativos

Este apartado presenta algunos elementos conceptuales y herramientas metodológicas diseñadas para identificar, prevenir, atender y acompañar situaciones de estigmatización y discriminación en los entornos educativos. Se parte de la idea de los caminos como una metáfora que invita a transformar prácticas que, a veces de forma silenciosa, perpetúan los prejuicios, los estereotipos y la exclusión. A través de este enfoque, se busca no solo reconocer estas formas de estigmatización y discriminación en los contextos particulares de los entornos educativos del país, sino también promover estrategias para su identificación, prevención y abordaje.

Considerando lo anterior, la ruta propuesta a través de la metáfora de los caminos, busca consolidar en los entornos educativos, apuestas cotidianas por la reflexión-acción sobre las prácticas pedagógicas que en estos se implementan, con el propósito claro de desescalar las dinámicas situadas que sostienen prácticas y narrativas de estigmatización y discriminación. Esto implica no solo revisar el conocimiento disciplinar, sino también integrar los saberes que emergen de la vida cotidiana y de las experiencias de los sujetos.

Desde esta perspectiva, la pedagogía como campo que orienta los procesos educativos permite tanto comprender cómo las personas apropian la cultura y los valores que esta transmite cómo transformar los mecanismos en los que se sostienen y arraigan formas de exclusión. De este modo, se busca ofrecer a los entornos educativos herramientas para abordar estos desafíos, para fortalecer sus capacidades y apuestas para el reconocimiento y la valoración de la diversidad, transformando aquellas prácticas y narrativas que, de manera intencionada o no, perpetúan formas de estigmatización y discriminación.

En este sentido, la reflexión-acción pedagógica sobre las prácticas educativas que se propone debe permitir la consolidación de acciones que, en los entornos educativos, contribuyan a transformar las formas situadas de estigmatización y discriminación. Así, la idea de caminos se nutre de la posibilidad de integrar diálogos entre saberes de la cultura con los saberes disciplinares; de la incorporación de principios orientadores y enfoques para la actuación, el despliegue de capacidades y el fortalecimiento de competencias ciudadanas que, en conjunto, pueden contribuir a la formación integral y a la consolidación de entornos educativos orientados a la construcción de paz; desde currículos inclusivos y

flexibles con apuestas claras por la acogida de las diversidades, lo que sin duda aportará al desescalamiento de las estructuras que sostienen prácticas y narrativas de la estigmatización y la discriminación.

Dichas narrativas, al incidir negativamente en la convivencia y en el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, representan un obstáculo para la construcción de entornos democráticos y pacíficos. En respuesta, se propone una ruta de actuación estructurada en los siguientes componentes: *promoción y prevención, atención y acompañamiento y seguimiento y evaluación*.

Es importante aclarar que esta propuesta no tiene un carácter prescriptivo; son acciones que se deben fundamentar en el reconocimiento del contexto específico de los actores que la implementan, en su conocimiento de la realidad local y en el diálogo como elemento central. Estas pueden ser adaptadas, ampliadas o modificadas, incorporando otras acciones según las necesidades identificadas y las capacidades disponibles para desarrollarlas. La propuesta, como los caminos, no debe entenderse de forma rígida o lineal, ya que las realidades escolares son dinámicas y pueden presentarse varias opciones. Además que se deben integrar reflexiones teóricas, pedagógicas y metodológicas de manera transversal, adaptando constantemente las acciones a las particularidades del contexto, para fortalecer el rol activo de toda la comunidad educativa en la transformación de prácticas estigmatizantes y discriminatorias.

La Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar establecida por la Ley 1620 de 2013 y reglamentada por el Decreto 1965 de 2013 constituye el marco obligatorio mediante el cual las instituciones educativas identifican, clasifican y atienden las situaciones que afectan la convivencia escolar, incluidas aquellas que vulneran derechos y comprometen la integridad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Esta ruta (que se estructura en los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento) define las responsabilidades institucionales frente a las situaciones Tipo I, II y III, así como los mecanismos para su abordaje en coherencia con los manuales de convivencia actualizados y con el funcionamiento del Comité Escolar de Convivencia. En este sentido, la propuesta de “caminos” formulada en este documento no reemplaza tales disposiciones, sino que se articula con ellas y las fortalece al ofrecer herramientas pedagógicas y enfoques diferenciales que permiten comprender cómo la estigmatización y la discriminación operan en la vida escolar y afectan el ejercicio efectivo de los derechos humanos.

Si bien las instituciones educativas ya cuentan con instrumentos para la identificación, clasificación y activación de respuestas institucionales frente a situaciones que alteran la convivencia, estos mecanismos suelen centrarse en los hechos manifiestos y no siempre logran reconocer las dinámicas simbólicas, relacionales y estructurales que sostienen

prácticas de estigmatización y discriminación. Desde esta perspectiva, la ruta que aquí se propone amplía y complementa los instrumentos existentes al introducir una lectura que reconoce el impacto pedagógico y ético que tienen los prejuicios, los estereotipos y las narrativas excluyentes sobre la experiencia educativa. Incorporar estos elementos en los procesos de promoción, prevención, atención y seguimiento permite que los equipos institucionales identifiquen de manera más próxima las causas y formas contextualizadas de las violencias simbólicas y materiales, y que puedan responder con acciones pedagógicas, comunicativas y restaurativas que se ajusten a la diversidad y a las realidades específicas de cada comunidad y/o entorno educativo.

De este modo, esta propuesta de ruta pedagógica contribuye a fortalecer la actuación institucional frente a las situaciones Tipo I, II y III, al brindar orientaciones que permiten distinguir cuándo una práctica constituye estigmatización (manifestada en burlas, lenguaje discriminatorio, exclusiones simbólicas) y cuándo se configura como discriminación (manifestada en restricción derechos, negación de ajustes razonables o establecimiento de tratos diferenciales injustificados). Esta distinción es crucial para activar adecuadamente las respuestas definidas en la Ruta de Atención Integral, para garantizar el restablecimiento de derechos y para registrar correctamente los casos en el SIUCE. La articulación con estos instrumentos permite que las IE no solo gestionen los hechos visibles, sino que aborden las raíces culturales, institucionales y pedagógicas que los sustentan.

Por ello, la metáfora de los caminos aporta un sentido al incorporar perspectivas diferenciales (género, orientación sexual e identidad de género, etnicidad, discapacidad, migración, entre otras) como lentes de análisis necesarios para comprender cómo determinadas poblaciones han sido históricamente expuestas a formas persistentes de estigmatización y discriminación. De esta forma, integrar estas miradas en la Ruta de Atención Integral contribuye a que las instituciones educativas puedan reconocer patrones estructurales que afectan la convivencia, anticipar riesgos, diseñar acciones preventivas ajustadas a los contextos culturales e históricos específicos y potenciar las capacidades docentes para acompañar procesos de transformación cultural que tengan como horizonte el desescalamiento de las dinámicas locales de estigmatización y discriminación. En este sentido, la ruta pedagógica aquí propuesta no es prescriptiva, sino un marco de orientación que permite desplegar estrategias contextualizadas que fortalezcan la escuela como espacio de garantía de derechos, de reconocimiento de la diversidad y de construcción de paz.

En conjunto, esta articulación entre los instrumentos formales de convivencia escolar y la ruta pedagógica propuesta busca asegurar que las instituciones educativas cuenten con herramientas integrales para transformar prácticas y narrativas de estigmatización y discriminación que deterioran el clima escolar, comprometen el bienestar emocional y obstaculizan la participación plena de estudiantes y otros actores. Así comprender estas

dinámicas como factores que afectan tanto la convivencia como el goce efectivo de derechos humanos permite orientar decisiones institucionales más justas, coherentes y protectoras, en las que el diálogo, la reflexión-acción pedagógica y la perspectiva diferencial son pilares centrales. De esta forma, los caminos que aquí se plantean habilitan nuevas formas de acompañar, prevenir y atender situaciones de estigmatización y discriminación, no como asuntos accesorios, sino como condiciones indispensables para consolidar entornos educativos realmente democráticos, inclusivos y pacíficos.

A continuación se detallan las acciones propuestas para la ruta desde cada uno de sus componentes.

5.1 Componente de promoción y prevención

En este camino se inicia con acciones pedagógicas orientadas a la promoción de los derechos humanos, la diversidad y la convivencia pacífica. Se busca fortalecer un entorno escolar basado en principios, enfoques y capacidades, propiciando condiciones para que todas y todos puedan gozar de su derecho a la educación de manera plena. Aquí, la escuela actúa de forma proactiva, sensibilizando a la comunidad sobre las manifestaciones de estigmatización y discriminación, y promoviendo valores de inclusión desde diferentes dimensiones de la vida institucional en la que se fortalecen capacidades y sujetos políticos.

Es necesario abordar estas problemáticas de manera proactiva y estructural, con el convencimiento de que se debe apostar por la transformación de las culturas escolares y territoriales en las que se han sostenido formas, prácticas, discursos y lenguajes de la exclusión, de manera que este componente busca fomentar valores inclusivos y relaciones basadas en el respeto y la empatía al interior de los entornos educativos.

Desde el componente de promoción y prevención se busca incidir de manera temprana en las dinámicas escolares y, en general, del entorno educativo, al propiciar cambios sostenibles y efectivos a partir de la intervención oportuna en aquellos comportamientos (prácticas, lenguajes, discursos) que afectan la garantía de los derechos humanos en el contexto escolar. De esta forma, actuar desde un enfoque preventivo implica el desarrollo de iniciativas que, desde una perspectiva situada —es decir, una que reconoce y responde a las condiciones sociales, culturales, históricas y territoriales específicas de los contextos en los que se interviene—, permitan anticipar las condiciones de estigmatización y discriminación, lo que no solo evita daños emocionales y sociales, sino que también reduce los costos asociados a las intervenciones posteriores.

Este componente se centra en la sensibilización de actores de los entornos educativos desde una perspectiva ampliada (estudiantes, docentes, familias, otros actores que inciden en

los ámbitos escolares), sobre la importancia de la convivencia inclusiva y el respeto por la diversidad. Así, se busca fomentar valores como la empatía, la equidad y el reconocimiento de las diferencias, promoviendo la idea del cambio cultural como un escenario necesario para contrarrestar los imaginarios estigmatizantes y las prácticas discriminatorias.

5.1.1 Lectura de contexto sobre situaciones de estigmatización y discriminación de cada entorno educativo

La primera acción debe propiciar varias medidas de prevención. En primer lugar, la formación de las y los docentes es clave para identificar las distintas formas de estigmatización y discriminación que se presentan en los contextos situados; en segundo lugar, la sensibilización de la comunidad educativa permitirá conocer y reconocer los estigmas y las formas de discriminación que generan conflictos en los ámbitos escolares y, finalmente, será necesario realizar un diagnóstico que permita identificar las problemáticas para establecer posibles rutas de atención y prevención.

En este sentido, identificar con claridad las situaciones de estigmatización y discriminación en los entornos educativos y, puntualmente, reconocer los entronques contextuales¹² (Anzaldúa, 1987; Crenshaw, 1991; Curiel, 2007; Lugones, 2010; Segato, 2016) a los que responden esas situaciones resultan ser dos claves fundamentales para comprender (desde una perspectiva situada) las raíces que sostienen estas dinámicas y, en esa medida, implementar estratégicamente acciones que prevengan su ocurrencia y promuevan valores inclusivos que apunten a la consolidación de nuevas culturas escolares que reconocen la importancia estratégica de generar entornos seguros y respetuosos de la diferencia y la otredad.

La identificación y el reconocimiento de las situaciones de estigmatización y discriminación desde una perspectiva situada implica una lectura de contexto con los/as diferentes actores/as del entorno educativo, que proporcione claves contextuales específicas para caracterizar las formas y los lenguajes en que estas situaciones se manifiestan, y ubicar las raíces que perpetúan estas dinámicas, entendiendo que, dada la pluralidad de los escenarios locales y sus factores explicativos, estas formas, lenguajes y hasta raíces pueden variar dependiendo del contexto.

Así, la lectura de contexto de manera participativa se plantea como una herramienta que reconoce que los entornos educativos son situados, lo que permite generar información

12 Entendidos como puntos de encuentro o cruce donde distintas dimensiones de opresión, privilegio o identidad interrelacionadas, se entrelazan y producen experiencias específicas de exclusión o inclusión. Este término destaca la conexión dinámica y situada entre diferentes factores sociales, históricos y culturales. La acepción *entronques contextuales* se refiere a los puntos de encuentro y factores que en determinados escenarios locales sostienen las formas de estigmatización y discriminación en los entornos escolares.

para planificar las intervenciones (Mori, 2008). La lectura de contexto incluye el mapeo de actores clave (estudiantes, docentes y familias y sus roles en estas dinámicas, otros/as agentes educativos/as), la identificación de las formas y lenguajes de la estigmatización y la discriminación, la delimitación espacial, entre otros elementos de análisis que permiten generar una comprensión integral de la problemática observada en sus contextos específicos.

De esta forma, la lectura del contexto, de manera participativa, permitiría:

- Identificar los imaginarios y las formas específicas en que se manifiesta la estigmatización y la discriminación, así como los espacios donde ocurren con mayor frecuencia.
- Involucrar a los y las estudiantes, los y las docentes y las familias en la construcción de una comprensión colectiva de la problemática, fortaleciendo el sentido de corresponsabilidad.

Desde una perspectiva más amplia, se considera que no solo las partes directamente implicadas están involucradas. La lectura del contexto de manera participativa puede contribuir a pensar el rol que pueden tener los y las estudiantes, así como los y las docentes, las directivas y las familias, como miembros activos de la comunidad educativa, en la resolución de los conflictos.

- Reconocer las dinámicas de poder, los prejuicios y las narrativas culturales que perpetúan estas actitudes, generando insumos para planificar acciones que transformen dichas prácticas.
- La transformación de las prácticas y los discursos que sustentan la estigmatización y la discriminación exigen de los actores involucrados adquirir una conciencia reflexiva, crítica de las estructuras de poder que han sostenido el rechazo hacia la diferencia (de género, racial, socioeconómica, entre otras), y la imaginación para producir, a partir de claves situadas, alternativas que contribuyan con el desmonte progresivo de esas estructuras y, por ende, de las prácticas y los discursos estigmatizantes y discriminatorios.
- Detectar aliados y aliadas dentro de la comunidad educativa que puedan actuar como promotores/as del cambio, contribuyendo a la construcción de un entorno más inclusivo y respetuoso.
- Un elemento a resaltar es que no solamente quienes integran la IE (directivas, estudiantes y docentes) tienen un potencial en la permanencia como en la búsqueda de soluciones ante las situaciones de estigmatización y discriminación; es necesario además vincular las familias, los líderes y las lideresas comunitarios/as y autoridades locales, quienes, al estar conectados/as con las dinámicas del entorno, pueden contribuir a generar estrategias inclusivas y sostenibles.

Asimismo, la lectura participativa del contexto permite a las IE identificar no solo los hechos puntuales, sino también los patrones relacionales, simbólicos y culturales que

sostienen situaciones de estigmatización y discriminación en los entornos educativos. De esta forma, al reconocer cómo circulan imaginarios, prejuicios y narrativas que afectan a estudiantes por su género, orientación sexual, identidad étnico-racial, nacionalidad u otras características, es posible diferenciar cuándo se trata de situaciones Tipo 1, caracterizadas por manifestaciones iniciales de burla, lenguaje ofensivo o exclusión simbólica; cuándo se está frente a situaciones Tipo 2, donde se consolidan prácticas discriminatorias persistentes que afectan la participación, la permanencia o el bienestar emocional; y cuándo emergen situaciones Tipo 3, que constituyen vulneraciones graves o posibles delitos, como agresiones físicas, amenazas o actos de hostigamiento basados en identidades protegidas. Esta lectura detallada del contexto aporta insumos para que los equipos institucionales comprendan cómo el deterioro del clima escolar no es producto de interacciones aisladas, sino de estructuras de poder y discursos culturales que reproducen desigualdades y vulneran derechos humanos fundamentales.

Además, el análisis contextual participativo amplía la capacidad de las IE para identificar de manera temprana los factores que exacerban estas situaciones y los espacios donde se producen con mayor frecuencia, permitiendo activar rutas de actuación más pertinentes y ajustadas a la realidad local. Escuchar a estudiantes, docentes, familias y actores comunitarios posibilita reconocer dinámicas invisibilizadas y comprender cómo las prácticas discriminatorias afectan la convivencia escolar al naturalizar la desigualdad, limitar la agencia de ciertos grupos y erosionar la confianza en la escuela como entorno protector. Esta comprensión colectiva fortalece la identificación precisa del tipo de situación (1, 2 o 3), pero también prepara a la comunidad educativa para responder desde un enfoque de derechos, activando acciones de promoción, prevención, atención y seguimiento coherentes con la Ley 1620 de 2013 y el SIUCE, los manuales de convivencia y el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. En consecuencia, la lectura de contexto no solo permite clasificar adecuadamente los hechos, sino también desmontar progresivamente los patrones estructurales que los originan, impulsando transformaciones culturales que protegen el goce efectivo de derechos y consolidan entornos educativos más inclusivos, democráticos y pacíficos.

Avanzar en lecturas de contexto participativas y situadas permite comprender cómo las dinámicas de estigmatización y discriminación, aunque relacionadas con factores estructurales comunes (racismo, clasismo, desigualdad de género, entre otros), se manifiestan de manera diversa según las particularidades históricas, sociales y culturales de cada contexto local. De esta forma, si consideramos que las IE se desenvuelven en los avatares cotidianos de los entornos en los que tienen lugar paralelamente otros relacionamientos y, con ellos, el flujo de otros actores, lenguajes, prácticas, creencias, ideas, etcétera, resulta clave comprender que las formas que adquieren la discriminación y la estigmatización pueden variar a veces sutil y a veces radicalmente.

En este sentido, se proponen algunas pistas y orientaciones que pueden contribuir a fortalecer los procesos de planeación y desarrollo de ejercicios de lectura de contexto participativas para identificar situaciones de estigmatización y discriminación en los entornos educativos. Este ejercicio permite identificar no solo las manifestaciones más evidentes de estas problemáticas, sino también las narrativas, estructuras y prácticas ocultas que las perpetúan. De esta forma, al involucrar activamente a los y las estudiantes, los y las docentes, las familias y otros actores clave, la lectura de contexto fomenta una comprensión integral de las experiencias de estigmatización y discriminación y, al mismo tiempo, promueve la corresponsabilidad en la construcción de soluciones.

La lectura de contexto, además de permitir comprender las dinámicas asociadas a la estigmatización y discriminación en los entornos educativos, también cumple un papel clave en la activación de la Ruta de Atención Integral establecida en la Ley 1620 de 2013. Al identificar situaciones que afectan la convivencia escolar y los derechos de los/las estudiantes, este proceso deberá facilitar la articulación con los comités escolares de convivencia, lo que permite la implementación de acciones de prevención y promoción (como las propuestas en esta ruta u otras complementarias), así como la gestión de acciones oportunas de protección y reparación cuando sea necesario. De este modo, se refuerza el compromiso institucional con la construcción de espacios seguros, inclusivos y respetuosos de la diversidad.

Si bien se reconoce la importancia de que directivos, directivas y docentes lideren el desarrollo del componente de prevención y promoción de esta ruta, es igualmente valioso que la invitación a incorporar estas acciones pueda surgir desde cualquiera de las partes involucradas. Esta acción refuerza la idea de que la transformación de las dinámicas escolares depende de la participación activa de toda la comunidad educativa. En ese orden de ideas, se espera que los comités de convivencia escolar puedan ejercer un rol activo en la apropiación e implementación de la presente ruta, fungiendo además como escenario articulador que posibilite el acercamiento y la articulación de otros actores estratégicos en el marco de las acciones de promoción y prevención de la estigmatización y la discriminación en los entornos educativos.

Considerando lo anterior, se describe una *secuencia de pasos metodológicos* que guían el desarrollo de un proceso de lectura de contexto participativa. Estos son:

1. Definir el alcance espacial y poblacional, teniendo en cuenta la Ruta de Convivencia Escolar, establecida por la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, el cual busca garantizar un ambiente escolar sano, seguro e inclusivo. El Comité Escolar de Convivencia deberá ser un actor clave en el liderazgo para la implementación de acciones de promoción y prevención. En esa medida,

se propone una reunión inicial con directivas y los y las docentes para delimitar el diagnóstico en el ámbito del aula, los corredores, el patio de descanso, la salida y los lugares aledaños a la IE frecuentados por los/las estudiantes antes o después de la jornada escolar, las reuniones de familias, entre otros.

2. Adelantar ejercicios de análisis de actores y personas clave, que permitan la identificación de grupos estratégicos para la implementación de la ruta: estudiantes, docentes, familias y vecinos/as vinculados/as a las IE, entre otros/as.
3. Explorar las percepciones de la comunidad educativa, a través de:
 - *Cuestionarios anónimos*: distribuirlos entre los y las estudiantes, los y las docentes, familiares, vecinos/as u otros actores considerados clave para identificar situaciones percibidas como estigmatizantes o discriminatorias (por ejemplo: comentarios ofensivos, exclusión de actividades, entre otros).

Identificar las percepciones diferenciadas entre los y las docentes y los y las estudiantes sobre las manifestaciones de estigmatización y discriminación es crucial, ya que las diferencias generacionales pueden limitar la capacidad de unos/as y otros/as para detectar a tiempo la ocurrencia de estas situaciones. Asimismo, este ejercicio podría posibilitar la identificación de prejuicios presentes en los estamentos docente, directivo y estudiantil, y arrojar pistas sobre la ocurrencia y permanencia de las dinámicas de estigmatización y discriminación.

- *Grupos focales*: realizar sesiones con estudiantes de distintos grados para explorar sus experiencias e impresiones sobre la convivencia en el entorno escolar y las formas, los lenguajes, las prácticas y los discursos en los que (desde su experiencia) se manifiestan la estigmatización y discriminación.
 - *Talleres con familias*: abrir espacios en los que padres, madres y acudientes en general puedan compartir cómo perciben la inclusión, estigmatización y discriminación en la escuela (incluso de lugares externos a la IE, dependiendo del alcance definido para el diagnóstico) y sus ideas sobre posibles soluciones.
4. *Activar los comités de convivencia escolar*: se pretende que estos comités promuevan espacios de diálogo y mediación, vinculando las estrategias participativas propuestas en esta ruta para la identificación y el abordaje de situaciones de estigmatización y discriminación.

5. *Observar las dinámicas cotidianas:* asignar observadores/as que registren interacciones en espacios clave como aulas, zonas comunes, espacios para la dispersión y el descanso, y eventos escolares (la delimitación espacial puede considerar otros espacios y lugares de acuerdo con lo definido previamente respecto al alcance del diagnóstico), tomando nota de situaciones que reflejen tensiones o prácticas inclusivas.
6. Mapear actores y dinámicas:
 - *Cartografía social:* realizar actividades en las que los/las estudiantes construyan mapas de la escuela y lugares aledaños frecuentados (dependiendo del alcance definido previamente), señalando las zonas donde se sienten más cómodos/as o inseguros/as, y explicando sus razones.
 - *Roles en las dinámicas:* identificar, mediante entrevistas o diálogos grupales, teatro foro u otras estrategias, quiénes suelen asumir roles activos (líderes-lideresas), pasivos (observadores-observadoras) o negativos (personas responsables de acciones de discriminación).
7. Facilitar un espacio de análisis conjunto:
 - *Presentar los hallazgos* en talleres participativos, con representantes de cada grupo (estudiantes, docentes, familias, otros actores considerados en el diagnóstico).
 - *Promover reflexiones colectivas* sobre las situaciones identificadas y sus posibles causas (por ejemplo: falta de conocimiento sobre otras culturas, prejuicios heredados) y la construcción colectiva de posibles alternativas.

A continuación se presentan algunos elementos clave para el desarrollo de una lectura de contexto que posibilite un diagnóstico relativo a situaciones específicas de estigmatización y discriminación en los entornos educativos:

- Identificar a las personas involucradas, de manera directa, en las situaciones de estigmatización y discriminación: persona(s) afectada y persona(s) que causa(n) daño. Es crucial reconocer que la reproducción, permanencia o transformación de estas dinámicas puede depender de la interacción de los y las estudiantes, los y las docentes, directivos/as, familias y otros/as agentes clave del entorno escolar. Por ejemplo, un comentario discriminatorio en el aula puede reflejar no solo prejuicios individuales, sino también imaginarios colectivos que son compartidos, normalizados

o incluso reforzados por el lenguaje cotidiano, las normas implícitas de convivencia y las prácticas institucionales.

- Caracterizar las formas, los lenguajes, las prácticas y los discursos que se presentan en la IE y su entorno educativo de acuerdo con la información recogida. Una perspectiva diferencial en la comprensión de las situaciones de estigmatización y discriminación permite reconocer que las formas, los lenguajes, las prácticas y los discursos mediante los cuales se manifiestan estas dinámicas pueden variar según el contexto, aunque respondan a estructuras comunes de dominación y exclusión. Estas diferencias contextuales subrayan la importancia de caracterizar dichas manifestaciones en los entornos educativos, con base en la información recopilada a través del ejercicio participativo.

Este proceso de caracterización no solo busca identificar las prácticas estigmatizantes y discriminatorias, sino también comprender los significados y las narrativas que las sustentan. Por ejemplo, un mismo discurso de exclusión puede adquirir connotaciones distintas dependiendo de factores como la composición cultural, los antecedentes históricos o las dinámicas sociales del entorno educativo. Estas variaciones explican la imposibilidad de aplicar un modelo único y universal de intervención, destacando la necesidad de diseñar rutas flexibles que dialoguen con las especificidades de cada contexto.

- Indagar por el sentido de las manifestaciones de la estigmatización y discriminación: ¿a qué responden esas dinámicas? ¿Qué buscan establecer o perpetuar en las dinámicas escolares? Por ejemplo, las actitudes de exclusión pueden reflejar tensiones históricas, culturales o económicas arraigadas en el contexto local, o bien pueden responder a imaginarios y prejuicios sociales más amplios que atraviesan a la comunidad educativa. Asimismo, es posible que estas prácticas busquen mantener relaciones de poder desiguales, reproducir normas de conducta hegemónicas o fortalecer barreras simbólicas que separan a ciertos grupos.
- Identificar actores/as indirectos/as (estudiantes, docentes, familias, funcionarios/as, vecinos/as) y sus roles o potenciales (sostenimiento o transformación) en las situaciones de estigmatización y discriminación. Rara vez las situaciones de estigmatización y discriminación que ameritan una transformación involucran únicamente a los/as actores/as directamente implicados/as. Estas dinámicas suelen estar influenciadas por un entramado más amplio de relaciones sociales, normas culturales y prácticas institucionales que trascienden a las partes directamente afectadas. Desde esta perspectiva, es crucial que el diagnóstico que plantea la lectura de contexto identifique los/as actores/as indirectos/as (estudiantes, docentes,

familias, funcionarios/as y vecinos/as) y sus roles en el sostenimiento o la posible transformación de estas situaciones.

Por ejemplo, un/a docente que no participa activamente en una situación de estigmatización y discriminación puede, sin embargo, contribuir al sostenimiento de estas dinámicas a través de su silencio o inacción. Por el contrario, ese/a mismo/a actor/a, al desarrollar una mayor sensibilidad y conciencia sobre el tema, podría convertirse en un/a promotor/a clave de prácticas inclusivas en el aula. Del mismo modo, las familias y los/as vecinos/as pueden reforzar imaginarios discriminatorios mediante discursos o actitudes cotidianas, pero también poseen un gran potencial para fomentar valores inclusivos si son involucrados en las estrategias de transformación.

A partir de una lectura crítica del contexto escolar y comunitario se identifican factores de riesgo, prácticas y discursos estigmatizantes y discriminatorios que afectan a ciertos grupos. La lectura de contexto, a manera de diagnóstico, permite ajustar las estrategias de intervención y generar acciones pertinentes y sostenibles, en coherencia con las realidades locales. En este punto, la prevención se hace más específica, ya que se basa en evidencias y necesidades detectadas, lo que fortalece el papel de la escuela como espacio protector.

En este marco, el Comité Escolar de Convivencia deberá, retomando la información obtenida, plantear acciones concretas que permitan a docentes y demás actores/as de la comunidad educativa fomentar una cultura escolar inclusiva, basada en el respeto, la empatía y la prevención de la exclusión.

Estas acciones, adaptadas a los contextos particulares, buscarán enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje e incorporar valores que favorezcan la construcción de entornos reconocedores de la diferencia. Ello debe ir articulado a los planes y las acciones que se desarrollan a partir de los comités de convivencia escolar, para que se integren de manera sistemática las acciones orientadas a prevenir y fomentar una convivencia escolar libre de estigmatización y discriminación.

Las acciones de prevención y promoción propuestas no pretenden ser soluciones universales, sino que deben dialogar con las particularidades de cada contexto, aprovechar las fortalezas y las capacidades locales identificadas durante el diagnóstico y, asimismo, ser escenarios de articulación que consideren los resultados de los procesos de lectura territorial sugeridos como primer momento en la implementación de la presente ruta.

5.1.2 Fortalecimiento de las competencias ciudadanas y despliegue de la subjetividad política

Un elemento que consideramos fundamental a lo largo de los caminos propuestos, es el fortalecimiento de lo relacionado con las competencias ciudadanas desde el despliegue de la subjetividad política. En la raíz de las distintas violencias que han circulado a lo largo del país, los sujetos han sido afectados de muchas formas; entre ellas, han perdido la legitimidad de su palabra, el derecho a la educación y a los procesos de aprendizaje con calidad que garanticen su formación para la vida, especialmente en niños, niñas y jóvenes. Se presentan, además, otros factores, como las etiquetas, los señalamientos, estereotipos y prejuicios que sufren en los ámbitos escolares por hacer parte de alguna población, tener ideologías distintas, entre otras condiciones que los hace ser “diferentes” (“peligrosos”) ante los demás.

De esta forma, el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y el despliegue de la subjetividad política consiste en constituir sentidos vinculantes que le permita a la comunidad educativa desplegar un sujeto político, capaz de tener voz y voto frente a sus propios procesos de formación y lo que acontece a su alrededor. En este sentido, la subjetividad política se plantea como:

[...] la autonomía, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearnos utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder. (Alvarado et al., 2008, p. 29)

Una autonomía que se manifiesta desde la propia narrativa y cosmovisión del individuo, que hace que reflexione sobre su propio yo y se proyecte en acciones hacia lo colectivo, lo que los autores de la cita anterior denominan como “tramas de la subjetividad”, pues permite desacomodar al sujeto y hacerlo parte de un devenir a través de la formación que lo involucra en su propio cambio, desde la conciencia crítica y el posicionamiento de la palabra. Esto implica que los ámbitos escolares están llamados a promover la multiplicidad de voces y formar a los y las estudiantes para que participen activamente de los procesos democráticos y de las transformaciones en sus territorios en búsqueda de la paz, pero también para situar su voz como ciudadanos/as.

En su apuesta por una educación de calidad el MEN ha venido implementando las *competencias ciudadanas*, entendidas como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que integradas entre sí y relacionadas con conocimientos, actitudes, facilitan que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad (MEN, 2021b); esto se corresponde con una formación más amplia e integral que posibilite una ciudadanía con valores éticos que promuevan entre otros asuntos los derechos humanos y aporten a la construcción de paz en el país.

Para ello, es necesario acudir a los principios y a los enfoques propuestos en este documento, donde lo diverso, lo multiétnico y lo plural constituyan la base para generar acciones pedagógicas que permitan el despliegue de esos ciudadanos y ciudadanas como sujetos políticos capaces de agenciar procesos para la convivencia democrática.

Para promover el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y el despliegue de la subjetividad política, los entornos educativos deben ser escenarios de acogida para el sujeto, pero también, en caso tal, un lugar para la reparación y la reconciliación más allá de lo individual. Allí, los panoramas desesperanzadores se transforman a través del pincel que dibuja nuevos paisajes, desde palabras y acciones que respetan la alteridad, con una ética por lo sensible, en el que el dolor también se transforma para replantear el lugar de los sujetos en el mundo.

Por todo lo anterior, los escenarios escolares deben plantear acciones que involucren formar con autonomía, libertad y respeto por la alteridad. Todo esto conduce a entender la *subjetividad política* como un despliegue de participación que acude a la creatividad como forma de visibilizar apuestas éticas, estéticas, políticas y pedagógicas, en relación con la comunidad y en pro de la reconciliación y la no estigmatización.

5.1.3 Potenciación de capacidades en la formación integral

En el marco de la educación para la paz, y justo desde el despliegue de un sujeto político, se hace necesario proponer unas dimensiones en las que se pueda evidenciar la formación de los sujetos desde su integralidad. En este sentido, según Duque (2023):

[...] la formación integral se comprende como un proceso consciente y continuo que busca el desarrollo equilibrado y articulado de todas las dimensiones del ser humano, que involucra lo particular de cada sujeto, su proceso personal de apropiación de la realidad, en el cual descubre su lugar en el mundo y sus habilidades; pero a la vez involucra el ámbito social, bajo el entendido de que somos seres sociales e históricos que requerimos de la interacción con los otros para lograr entornos pacifistas.

Es un proceso en el que participan ciertas estructuras sociales (familia, escuela, universidad), siendo la escuela ese escenario propicio para facilitar y promover el proceso de transferencia entre generaciones de la cultura acumulada. (p. 14)

De lo anterior, puede entenderse que la potenciación de capacidades en la formación integral, como un proceso individual que se propone desde cuatro dimensiones: lo ético (cuidado de sí y del otro), estético (sensibilidad, emociones y sentimientos), político (ciudadano/a del mundo) y lógico (metodologías y criterios epistémicos de cada disciplina)

que se desarrollan a lo largo de la vida de todo ser humano. Por ello, es vital pensar en todos los despliegues de estas dimensiones en los ámbitos escolares, pues posibilita a la escuela integrar acciones educativas a su quehacer de enseñanza y aprendizaje, que les permita a los sujetos transformaciones en sus vidas, pero también en sus entornos.

En este sentido, la formación integral que se propone para esta ruta, considera necesaria la armonización curricular de las áreas, competencias y disciplinas (culturas, artes, deportes, recreación, ciencia...) con otras capacidades y habilidades que van más allá de una planificación curricular, pues las propias subjetividades y los despliegues del sujeto, también vinculan las dimensiones que aportan a la construcción de una sociedad más propositiva y justa.

¿Cómo promover la potenciación de capacidades en la formación integral? Todos los actores en los ámbitos educativos están llamados a promover el desarrollo humano integral, que apuntan al despliegue de unas capacidades y habilidades necesarias para enfrentar los cambios contemporáneos, la complejidad de las problemáticas sociales y humanas, y los retos socioambientales, económicos, políticos y culturales. De esta manera, el sujeto potencia sus capacidades a través de los procesos formativos para la resolución de problemas globales como la pobreza, las formas de violencia, la gestión, la transformación de los territorios bajo las condiciones y las oportunidades necesarias para hacerlo. De ahí que la escuela posibilite, desde sus estrategias pedagógicas y curriculares, las condiciones necesarias para desplegar unas capacidades que le aporten al desarrollo integral del sujeto, pero también a la construcción de mundos más esperanzadores.

Algunas de las capacidades que se deben potenciar son: la capacidad de *asombro*, las constantes *interrogaciones* acerca del porqué de las cosas, las experimentaciones básicas, la *curiosidad*, la *sospecha*, la *imaginación* que permitirá la *empatía* y la *creación con la otredad*, entre otras. Estas se convierten en potencializadoras para la búsqueda de resolución de conflictos de la vida escolar, personal y familiar.

Es por ello que se busca que los actores educativos posibiliten una reflexión, frente al proyecto educativo que se construye, alrededor de la *diversidad*, la *cooperación*, la *tolerancia*, la *convivencia pacífica*, la *interculturalidad*, la *libertad*, entre otros principios, coherentes con los enfoques que se configuran en sintonía con la vida, el ejercicio de los derechos, la capacidad de decisión y las posibilidades de transformación social, cultural y territorial.

Hablar de una educación para la paz implica desarrollar y gestionar, también otras capacidades que les permita a los sujetos *dialogar*, *negociar* y *concertar* las diferencias que generan conflictos; promover el diálogo entre las distintas culturas (interculturalidad) y formas de estar en el mundo; garantizar *prácticas de equidad* en los entornos educativos;

capacidad para *liderar y transformar* procesos desde la democracia; promover ejercicios de *reconciliación y perdón*; promover la *inclusión social* en los procesos educativos; incorporar los principios de *acción sin daño*, entre otras capacidades que los mismos entornos puedan potenciar.

Desde esta perspectiva, promover y realizar acciones intencionadas en la cotidianidad escolar se convierte en un eje fundamental. La escuela, como espacio privilegiado de construcción social y aprendizaje, debe propiciar escenarios donde la teoría y la práctica se encuentren. Esto implica integrar de forma coherente todas las dimensiones de la vida escolar: en los temas que se abordan en el aula, en la forma en que se organiza la convivencia, en la relación con las familias y en la interacción con el entorno de la institución educativa.

En el aula, esto se puede traducir en el diseño de actividades que promuevan y reconozcan la participación activa de los y las estudiantes, desarrollar actividades que inviten al trabajo colaborativo, la reflexión crítica y la toma de decisiones responsables. Es fundamental que los temas tratados no solo respondan al currículo, sino que se conecten con los contextos, fomentando la empatía, el respeto y reconocimiento por la diversidad.

Fuera del aula, los patios, pasillos y espacios comunes deben ser también escenarios educativos. La convivencia cotidiana se convierte en una oportunidad para enseñar con el ejemplo, resolver conflictos de forma dialogada y reforzar conductas que aportan al reconocimiento de la diversidad y la convivencia en el entorno educativo.

Promover la participación de las familias y otros actores clave, generar espacios de encuentro, escucha y participación conjunta en proyectos y actividades para fortalecer el vínculo entre IE y comunidad; y de ser necesario detonar conversaciones que aporten a la deconstrucción de imaginarios negativos y excluyentes.

Todo lo anterior tiene como propósito trascender la preparación exclusiva para el ámbito académico y potenciar el desarrollo integral de habilidades y aptitudes de los seres humanos. Por ello, en el despliegue de todas las potencialidades de los y las estudiantes, se busca armonizar el ejercicio de lo ético, lo estético, lo lógico y lo político, como formas de acceder al conocimiento y como modos de conexión con el mundo de la vida.

5.1.4 Revisión y actualización de manuales de convivencia

La lectura de contexto no solo permite identificar dinámicas de estigmatización y discriminación en los entornos educativos, sino que también ofrece insumos fundamentales para la revisión y actualización de los manuales de convivencia. A partir de los principios establecidos en la Ley 1620 de 2013, este ejercicio posibilita la incorporación de mecanismos

claros para prevenir y atender estas problemáticas, asegurando que las normas escolares reflejen compromisos reales con la inclusión, el respeto por la diversidad y la garantía de derechos. Así, el manual de convivencia puede convertirse en una herramienta viva y contextualizada, alineada con las necesidades y realidades de cada comunidad educativa.

¿En qué consiste la revisión y actualización de los manuales de convivencia? Los manuales de convivencia son documentos normativos fundamentales en los entornos educativos, pues estos establecen los principios, los derechos, los deberes y las reglas que regulan la vida escolar. Sin embargo, más allá de ser un conjunto de normas disciplinarias, estos deben concebirse como instrumentos pedagógicos que orientan la construcción de paz y respeto en las aulas y en otros escenarios que involucran a los entornos educativos. En ese sentido, la Ley 1620 de 2013 establece que su formulación y actualización deben garantizar un enfoque de derechos humanos, convivencia y formación ciudadana, promoviendo la prevención de la discriminación y la resolución pacífica de conflictos.

¿Cómo hacer la revisión y actualización de los manuales de convivencia? A la luz de los resultados de la lectura de contexto, la revisión y actualización de los manuales de convivencia debe partir de un proceso participativo que involucre a toda la comunidad educativa. Lo anterior implica la búsqueda de normas existentes para identificar si los manuales de convivencia disponibles responden a las problemáticas identificadas, la incorporación de nuevas disposiciones que fortalezcan la prevención de estigmatización y discriminación, y la creación de estrategias claras para su abordaje y atención. Asimismo, es clave que los manuales contemplen mecanismos accesibles de denuncia y seguimiento de situaciones que vulneren la convivencia escolar, asegurando que las respuestas institucionales sean efectivas y respetuosas de los derechos de los y las estudiantes y desde enfoques restaurativos que posibiliten transformar en el mediano plazo las formas que generan exclusión.

5.1.5 Diseño y práctica de un currículo inclusivo e intercultural

El currículo tiene como propósito la organización de los distintos saberes culturales a partir de los cuales se concretan intencionalidades del ser humano que se pretende formar. Este se comprende como un espacio de diseño, selección, planificación y organización, en el cual se articulan y conectan las necesidades de formación (lo pedagógico) que tiene la sociedad en cada momento histórico y político, la selección y la organización de los conocimientos y demás aspectos de la cultura que son pertinentes y necesarios para alcanzar dichos propósitos (lo curricular propiamente dicho) y la forma en que estos conocimientos son transmitidos para que ocurra la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (lo didáctico).

En este sentido, al contenido curricular se deben articular los ejes transversales como la

memoria, la reconciliación, la paz y la justicia restaurativa, así como temáticas asociadas a la diversidad cultural, étnica y social, a las demás disciplinas y áreas de conocimiento en el que primen la experiencia humana y la alteridad, sobre todo en escenarios donde hay persistencia del conflicto armado y violencias asociadas a la estigmatización y la discriminación. A esto es lo que se le denomina la armonización curricular cuyo propósito es formar un tejido, coherencia y articulación, de los proyectos académicos y curriculares con los proyectos de la cultura y de la vida, en aras de integrar componentes transversales que hacen parte de la formación de los sujetos. A propósito de este concepto, González et al.(2024) menciona que:

Así las cosas, palabras tales como diálogo, convergencia, transversalidad, coherencia y articulación hacen parte del campo semántico de lo que es y lo que asumimos como Armonización Curricular. [...] la integración de intencionalidad, acciones y comprensiones alrededor de la educación permite la emergencia de un escenario en el cual se reconocen los asuntos comunes que nos vinculan en el desarrollo de un determinado proyecto de formación y los elementos diferenciadores, a partir de los cuales establecemos modos particulares de saber y de hacer (p.17)

Y es justo en el saber y en el hacer, donde adquiere importancia el currículo como los Proyectos Educativos Institucionales que se convierten en escenarios propicios para favorecer una educación de calidad a través de espacios de sana convivencia, interdisciplinariedad, diálogo de saberes, de aprendizajes diversos y para toda la vida que garanticen un cuidado de la vida.

Acorde a lo anterior, es importante resaltar que desde esa armonización, esta estrategia y ruta se encaminan por un *currículo inclusivo* que vaya más allá de esas formas de diseño, selección, planificación y organización de los conocimientos, y trascienda a dialogar con valores, enfoques, principios y ejes temáticos que comprenden la memoria, la reconciliación, la paz, la justicia restaurativa y las otras formas de ver el mundo que se encuentran en la cultura y la sociedad. A propósito de esto último, se hace vital hablar de la *interculturalidad* como una relación entre culturas y actitudes inter-relacionales donde se reconoce los distintos grupos diversos que conviven en la escuela como base de una reciprocidad, comprensión y aceptación (Quintana, 1992) y en este sentido, se reconoce la diversidad en los currículos como posibilidad de una determinada realización individual y colectiva que permite la escenarios justos y equitativos, que conoce y tiene claridad sobre las especificidades y características propias de las personas, grupos, pueblos con los que se convive en los escenarios escolares. Para lograrlo, se plantean las siguientes acciones:

- Impulsar el reconocimiento y el respeto mutuo entre las distintas culturas que coexisten en un entorno social y educativo.

- Promover el diálogo intercultural y considerar la diversidad como una fuente de enriquecimiento y aprendizaje.
- Diseñar y armonizar los currículos *inclusivos* para que no solo contemplen las diferencias culturales como elementos complementarios, sino que las integren de manera activa en las prácticas pedagógicas y en la generación de conocimiento.
- Subrayar la necesidad de consolidar espacios educativos y prácticas pedagógicas en los que las culturas y las comunidades diversas (indígenas u originarias, afrodescendientes, rom, campesinas, urbanas, migrantes, entre otras) se integren de forma equitativa y se evite cualquier forma de hegemonía cultural, para que se favorezca un diálogo auténtico.

En este sentido, la interculturalidad va más allá de la simple inclusión de elementos culturales en el currículo, ya que demanda un compromiso real con la transformación de las prácticas educativas para lograr mayor equidad, inclusión y democracia.

¿En qué consiste el diseño y práctica de un currículo inclusivo e intercultural? El currículo inclusivo busca garantizar el derecho a una educación de calidad para los/las estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad en términos de capacidades, orígenes culturales, étnicos, sociales, identidades de género, orientaciones sexuales y contextos socioeconómicos. Se fundamenta en la eliminación de barreras que dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, mediante la adaptación de los contenidos, las metodologías y las evaluaciones para responder a las necesidades particulares de cada estudiante, especialmente de aquellos que enfrentan situaciones de vulnerabilidad o exclusión.

En el contexto escolar colombiano, un currículo inclusivo puede apuntar a la promoción de la interculturalidad, por medio de la integración de los saberes de las comunidades afrodescendientes, indígenas y raizales, el respeto de sus cosmovisiones y fomentando el diálogo entre culturas. Asimismo, puede incorporar una perspectiva de género y no discriminación, al cuestionar estereotipos y promover el respeto por las identidades diversas, así como perspectivas que acojan los saberes y las experiencias de las personas con trayectorias migratorias, lo que profundiza los alcances de las apuestas interculturales en los entornos educativos.

Este currículo también puede enfatizar en la educación para la paz, los derechos humanos y la convivencia, preparando a los/las estudiantes para contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa, reconciliada y plural.

A través de la flexibilidad y la participación activa de toda la comunidad educativa, el currículo inclusivo puede transformar las prácticas escolares y construir entornos educativos que valoren la diferencia y promuevan la justicia social.

¿Cómo promover el diseño y práctica de un currículo inclusivo e intercultural? Promover un currículo inclusivo implica transformar las prácticas educativas, los contenidos curriculares y las dinámicas escolares para garantizar que los/las estudiantes, independientemente de sus características individuales o contextos, tengan acceso a una educación de calidad que valore la diversidad y fomente la equidad.

Algunas estrategias clave para promover un currículo inclusivo pueden ser:

- Diseñar y adaptar currículos flexibles (reconocer las necesidades diversas y diseñar con enfoque territorial, participativo, intercultural, de género).
- Incluir en las distintas disciplinas narrativas y otras formas de conocimiento que reflejen la diversidad cultural de Colombia, fomentando el respeto y la valoración de todas las culturas presentes en el territorio.
- Proponer recursos didácticos y materiales bibliográficos diversos que permitan lecturas y aproximaciones a distintas culturas, para evitar estereotipos y favorecer el respeto por las identidades de género y las orientaciones sexuales diversas.
- Implementar la educación para la paz y los derechos humanos, mediante la incorporación de contenidos que fomenten el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento de las experiencias del conflicto armado en Colombia, y fortaleciendo el espacio curricular obligatorio de la Cátedra de Paz, lo que lleva a promover valores de reconciliación, respeto y justicia social.
- Permitir la participación de la comunidad educativa, a través del diseño de actividades que incluyan a padres, madres, cuidadores/as y líderes-lideresas comunitarios/as, asegurando que la educación sea un esfuerzo colectivo que trascienda los muros de la escuela. Asimismo, crear instancias de participación donde los/las estudiantes y otros actores puedan expresar sus perspectivas y contribuir a la construcción de un currículo inclusivo.
- Evaluar por procesos, para permitir la valoración desde tres momentos: un antes, un durante y un después.

5.1.6 Diseño e implementación de campañas educativas

Las *campañas educativas*, en el contexto de los entornos educativos, pueden entenderse como estrategias planificadas y coordinadas que buscan sensibilizar e informar a la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias, personal administrativo y otros actores clave) sobre la importancia estratégica de desmontar la cultura de la exclusión y la inequidad, que sostiene las dinámicas de estigmatización y discriminación y, y cambiarla por una cultura del reconocimiento de la otredad y la diversidad.

Estas campañas deben centrarse en promover valores, actitudes y comportamientos que favorezcan la convivencia, el respeto y la inclusión, actuando como herramientas para prevenir y combatir las dinámicas de estigmatización y discriminación en los entornos educativos.

¿Cómo se diseñan e implementan las campañas educativas?

- A partir de la lectura de contexto o de una situación particular, identificar las necesidades y las problemáticas específicas del entorno educativo. Ejemplo: reconocer actitudes discriminatorias o estigmatizantes hacia grupos étnicos o personas migrantes.
- Definir objetivos claros que respondan a las necesidades identificadas a partir de los ejercicios diagnósticos previos. Ejemplo: aumentar la conciencia sobre la discriminación o fomentar actitudes inclusivas en la comunidad educativa.
- Crear mensajes clave: diseñar mensajes claros, accesibles, adaptados a los y las estudiantes y a la comunidad educativa, que promuevan valores como el respeto, la diversidad y la igualdad. Ejemplo: “La diversidad nos enriquece: juntos construimos un entorno escolar inclusivo”.
- Seleccionar formatos y actividades: integrar diversos medios y actividades como murales, videos, charlas, talleres, campañas en redes sociales, teatro u otras actividades interactivas. Ejemplo: una semana temática con actividades sobre igualdad de género y derechos humanos, o sobre la importancia de los procesos de reincorporación comunitaria y la protección de los derechos humanos de los/las firmantes de paz y sus familias (en las que puedan estar incluidos/as estudiantes de las IE).
- Participación de la comunidad educativa: manteniendo los principios y el enfoque participativo. Es necesario involucrar a los y las estudiantes, los y las docentes y familiares en el diseño y desarrollo de la campaña, promoviendo la corresponsabilidad.
- Evaluación y seguimiento: hacer seguimiento y medir el impacto de la campaña, mediante encuestas, observaciones o reuniones de retroalimentación, para ajustar y mejorar futuras iniciativas.

Como se plantea en el texto, en el ámbito de la promoción, resulta indispensable trabajar en la difusión y el fortalecimiento de valores como el respeto, la empatía, la diversidad cultural y el reconocimiento de las diferencias. Esto puede lograrse con actividades que fomenten la reflexión colectiva, la colaboración y el diálogo entre los distintos actores de la comunidad. Así, el desarrollo de campañas educativas que interpelen imaginarios sociales y difundan mensajes clave sobre igualdad, inclusión, derechos humanos, estigmatización y discriminación deben involucrar a toda la comunidad educativa, e implica ejercicios de investigación e indagación previa para que los contenidos que se van a construir para las campañas comunicativas correspondan con los enfoques y principios previstos, y las prácticas que se quieren transformar.



Figura 3 Componente de promoción y atención de la estrategia y ruta de prevención de la estigmatización y la discriminación para entornos educativos. Fuente: elaboración propia.

5.2 Componente de atención

Cuando las medidas preventivas no logran evitar situaciones de estigmatización o discriminación, se activa la etapa de atención, en la que se articula una respuesta intersectorial que garantice la restitución de derechos, el acompañamiento psicosocial y pedagógico, y la toma de medidas institucionales reparadoras. Esta fase implica el compromiso de distintos actores (docentes, directivos/as, orientadores/as, familias, instituciones externas) para asegurar una atención integral a quienes han sido víctimas de exclusión o violencia simbólica o directa.

Cuando se presentan situaciones de estigmatización o discriminación, la institución deberá activar los mecanismos de atención inmediata, buscando detener y mitigar la situación que se esté presentando. Sin embargo, cualquier situación de estigmatización o discriminación podrá ser retomada para la reflexión-acción colectiva y transformadora en la IE, con el propósito de que situaciones como estas no se vuelvan a repetir en el futuro.

Las orientaciones incluidas en el componente de atención de esta ruta se enmarcan en las competencias propias de las instituciones educativas, de acuerdo con la Ley 1620 de 2013

y su Decreto reglamentario. En ese sentido, las acciones pedagógicas propuestas buscan fortalecer las disposiciones ya existentes en los manuales de convivencia y en la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, ampliando la comprensión sobre cómo las dinámicas de estigmatización y discriminación afectan el clima escolar, la convivencia y el goce efectivo de derechos. No obstante, es fundamental señalar que, cuando en la lectura institucional se identifique que una situación corresponde a los parámetros de una situación Tipo 2 o Tipo 3, las IE deberán activar de manera obligatoria los protocolos establecidos en la Ruta de Atención Integral, lo que incluye la clasificación formal del caso, la adopción de medidas de protección inmediata, y el registro y seguimiento a través del SIUCE, así como la articulación con las entidades competentes para garantizar la restitución de derechos.

En el marco de estas responsabilidades, las orientaciones pedagógicas que se ofrecen tienen el potencial de movilizar procesos de reflexión colectiva, análisis institucional y encuentros de co-construcción que permitan acordar medidas restaurativas y reparadoras del daño. Estas acciones, lejos de ser exclusivas de las situaciones Tipo I, aportan elementos fundamentales para todos los tipos de situaciones, siempre que no desconozcan las diferencias procedimentales y las articulaciones interinstitucionales que requieren las situaciones de mayor gravedad (Tipo II y III). En particular, las medidas pedagógicas y restaurativas aquí presentadas fueron diseñadas para conflictividades Tipo I, es decir, situaciones esporádicas que afectan el clima escolar, pero que no generan daños al cuerpo ni a la salud física o mental. En los casos Tipo II y III, debido a sus implicaciones, las instituciones educativas deberán activar las rutas externas de protección y articular una respuesta intersectorial (con entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, salud, comisarías de familia, policía, entre otras) que garantice la restitución de derechos, el acompañamiento psicosocial y pedagógico, y la adopción de medidas institucionales reparadoras y de otro orden que se estimen necesarias.

Para garantizar una respuesta más acertada ante situaciones de estigmatización y discriminación, es fundamental que la atención y el acompañamiento no se limiten a una reacción inmediata y contingente, sino que incluyan acciones planeadas y continuas en el tiempo que permitan una transformación profunda de las dinámicas escolares. Esto implica generar espacios de escucha activa, en el que las personas afectadas puedan expresar sus experiencias y necesidades, así como promover procesos restaurativos que faciliten el reconocimiento del daño y la reconstrucción de vínculos dentro del entorno educativo. De igual manera, es clave fortalecer las capacidades de los/as actores/as escolares, para identificar y gestionar estos escenarios desde un enfoque de derechos y con una mirada integral que contemple tanto la dimensión individual como la colectiva del problema.

En esa medida, a continuación se proponen acciones, con el propósito de avanzar en el horizonte de la atención y el acompañamiento pedagógico, entre ellas: los *diálogos*

improbables y los círculos restaurativos, donde el diálogo es el elemento central, como medio para lograr avanzar en la comprensión y la reparación de los vínculos. Estos procesos se sustentan en principios como la participación voluntaria y la horizontalidad entre las partes involucradas. No obstante, es fundamental reconocer que, en la mayoría de los casos, las personas o grupos implicados enfrentan una ruptura en la comunicación, producto de conflictos, tensiones o experiencias de daño, que hace necesario implementar acciones previas que faciliten el acercamiento y la disposición al diálogo, comprendiendo que estos procesos requieren tiempos prudenciales y continuidad para generar confianza, restablecer la comunicación y posibilitar un encuentro genuino entre las partes.

5.2.1 Diálogos improbables

Son espacios diseñados para facilitar el encuentro y la conversación entre personas o grupos que normalmente no interactúan debido a diferencias culturales, sociales, políticas o ideológicas, o por conflictos históricos. Estos diálogos buscan generar entendimiento mutuo, dismantelar prejuicios y construir nuevas formas de relación. Los diálogos entre improbables son procesos complejos que invitan a cuestionar, revisar las convicciones más profundas, ampliar la mirada y descubrir otras visiones. Como lo plantea su precursor John Paul Lederach, “el objetivo no es lograr crear una sola narrativa, sino que cohabiten con respeto múltiples narrativas vividas” (Diálogo Improbable, s.f., párr. 2).

Los diálogos entre improbables son procesos que implican una planeación que posibilite generar condiciones de disposición y voluntad para la conversación (que involucra la escucha) entre actores/as que tienen una contradicción; en este caso, una situación de estigmatización contra una persona o grupo poblacional en el entorno educativo (Plataforma Diálogos Improbables, 2023).

En estas condiciones, se reconoce que los conflictos son inherentes a las relaciones humanas y que se pueden abordar desde el diálogo. De esta forma, se toma como punto de partida la identificación de las tensiones, las diferencias y los intereses de las partes involucradas (en este caso, en la comunidad educativa) y su correlación con las dinámicas territoriales. El diagnóstico elaborado a partir de la lectura de contexto puede evidenciar las situaciones de contexto más recurrentes, para mostrarlas después en la conversación conjunta.

Asimismo, es fundamental en su desarrollo reconocer las relaciones de poder entre las personas que son parte del diálogo, y hacer esfuerzos por lograr equilibrar la situación de forma tal que las personas puedan exponer sus ideas con tranquilidad.

¿Cómo se hacen los diálogos entre improbables? Estos diálogos promueven e interpelan la propia realidad a través del diálogo, lo que busca generar escenarios futuros para nuevas

formas de relacionamiento entre dialogantes, basadas en el respeto y la coexistencia pacífica.

Así, se espera propiciar escenarios de confianza para plantear las miradas opuestas/diversas. Esto puede implicar conversaciones y otras acciones previas de manera separada con los y las estudiantes, las familias, los y las docentes e incluso otros actores del entorno educativo que inciden en la permanencia o transformación de las situaciones de estigmatización o discriminación.

Algunas preguntas clave que pueden orientar la preparación de los espacios pueden ser: ¿Qué se espera de la conversación? ¿Sobre qué temas se está dispuesto a conversar? ¿Para qué puede ser importante la conversación? ¿Cómo la conversación entre improbables y sobre temas improbables puede transformar las situaciones de estigmatización?

Algunos pasos básicos que pueden desarrollarse para lograr estos diálogos son los siguientes:

1. Identificar las situaciones y las partes a participar:

- Reconocer las situaciones específicas de estigmatización que afectan la convivencia en el entorno educativo (ejemplo: exclusión por pertenencia étnica, por género, orientación sexual, identidad de género, discapacidad, entre otras).
- Identificar actores/as clave: personas directamente involucradas en el conflicto y aquellas que puedan tener posturas o experiencias diferentes (estudiantes, docentes, familias u otros actores del entorno educativo).
- Identificar dialogantes improbables para confrontar sus ideas: personas con visiones distintas que usualmente no se encontrarían para dialogar y que están involucradas en las situaciones de estigmatización o discriminación.

El desarrollo de este paso implica adelantar previamente ejercicios diagnósticos de las situaciones de estigmatización y discriminación en los entornos educativos específicos, cuyas coordenadas arrojarán las claves para adaptar este y los pasos siguientes para la preparación y realización de los diálogos entre improbables.

Es importante resaltar que los factores que sostienen las dinámicas y prácticas de la estigmatización y discriminación tienden a superar el alcance espacial y poblacional de las IE; de esta forma, interesa involucrar a otros actores de los entornos educativos

que puedan incidir en su permanencia y transformación.

2. Diseñar el espacio para el diálogo:

- Crear un ambiente seguro y confidencial que les permita a las personas participantes sentirse respetadas y valoradas. Son las partes las que deciden si el diálogo se hace público y abierto; es una decisión a la que se puede llegar, si se considera pertinente.
- Definir las reglas del diálogo (escucha activa y sensible, respeto mutuo, uso de lenguaje no violento). Estas reglas contribuyen a afianzar la orientación de los diálogos en el reconocimiento de la humanidad. En esta ruta se trata de una invitación a interpelar y transformar los factores que sostienen la discriminación o la estigmatización.
- Seleccionar un/a facilitador/a neutral que pueda guiar la conversación y mediar en caso de tensiones. El apoyo de una persona facilitadora neutral genera confianza entre las partes y favorece la circulación de la palabra. Asimismo, ayuda a que no se queden preguntas en el aire y que fluya la reflexión.

3. Preparar a los y las participantes:

- Explicar el propósito del diálogo (generar entendimiento mutuo, desmantelar prejuicios, construir acuerdos, entre otros). En el marco de la ruta se espera que los procesos de diálogo permitan el encuentro entre improbables y que estos aporten a la transformación de los factores de permanencia de la estigmatización y discriminación mediante el establecimiento de acuerdos.
- Invitar a cada participante a reflexionar previamente sobre sus experiencias, sentimientos y expectativas relacionadas con el conflicto (en este caso, se trata de situaciones que involucran estigmatización y discriminación). Se pueden realizar reuniones previas con los y las estudiantes, los y las docentes y otros actores del entorno educativo para abordar sus inquietudes y garantizar que todos y todas se sientan preparados/as.

4. Facilitar el diálogo:

- Comenzar con una actividad que fomente la empatía. Un recurso que puede ayudar a disminuir tensiones consiste en contar historias de vida que amplían las

perspectivas sobre la situación que invitó al diálogo; esta estrategia aporta a la generación de empatía y al acercamiento entre las partes.

- Facilitar el intercambio respetuoso de perspectivas, ayudando a los y las participantes a identificar puntos en común y perspectivas diferentes. No se busca convencer a las personas; se trata de plantear las propias creencias o convicciones con la disposición de dejarse atravesar por las de los demás.
- Usar dinámicas que promuevan la escucha activa y la reflexión crítica. Por ejemplo, un objeto de la palabra¹³ para que cada persona hable sin interrupciones.

5. Construir acuerdos y compromisos

- Ayudar a las personas participantes a identificar acciones concretas para transformar las dinámicas discriminatorias.
- Promover acuerdos que incluyan cambios individuales y colectivos, como evitar el uso de lenguaje ofensivo o crear actividades inclusivas. Asimismo, establecer acuerdos como realizar actividades culturales para conocer mejor las tradiciones de los/as compañeros/as migrantes; o las tradiciones orales y musicales de los/as compañeros/as pertenecientes a comunidades étnicas, migrantes o población campesina, por ejemplo.

6. Hacer seguimiento de los acuerdos:

- Supervisar el cumplimiento de los compromisos a través de reuniones periódicas.
- Evaluar si el diálogo ha mejorado las relaciones y reducido las situaciones estigmatización y discriminación. La persona facilitadora puede verificar, semanas después del diálogo con los y las participantes, si se sienten más incluidos/as y si los acuerdos se están respetando.

7. Sistematizar y compartir aprendizajes:

- Documentar el proceso y los resultados del diálogo, para identificar buenas prácticas.

¹³ Un objeto de diálogo es un elemento simbólico o cotidiano que se usa para invitar a la palabra, activar la escucha y facilitar el intercambio entre personas con trayectorias distintas. Puede ser una fotografía, una piedra, una prenda o un dibujo que ayude a conectar emociones, recuerdos o ideas y a crear un ambiente de confianza para el diálogo. Se motiva para que sea un acuerdo colectivo.

- Compartir los aprendizajes con la comunidad educativa, para fomentar una cultura de diálogo y convivencia. Se puede crear un informe con las experiencias del diálogo y presentarlo en una reunión de docentes, familias, estudiantes y demás actores de los entornos educativos.

5.2.2 Círculos restaurativos

Los *círculos restaurativos* son prácticas de justicia restaurativa utilizadas para abordar conflictos o daños, promoviendo la participación de las partes involucradas en la búsqueda de soluciones y en la reparación del daño. Estos círculos se centran en la reparación del daño causado en un conflicto (como los producidos en las situaciones de estigmatización y discriminación), la restauración de las relaciones y la prevención de futuros daños.

Según Pranis (2009), los círculos presentan alternativas a los procesos comúnmente utilizados para resolver conflictos basados en jerarquías y en enfoques bidimensionales ganar-perder, víctima-salvador/a, inclusión-exclusión, posibilitando llegar a acuerdos y reconocer lo común y las visiones compartidas que se tienen entre diferentes.

Los círculos restaurativos buscan, en ese sentido, ir más allá de la sanción de las faltas pues ponen su acento en la reparación de los vínculos y la (re)construcción de las relaciones comunidades afectadas por los daños que producen las faltas. Hay que considerar, no obstante, que esta práctica reconoce las limitaciones y barreras que emergen al intentar trabajar con los efectos que producen los daños en las personas y, en esa medida, no niega las resistencias que pueden anteponerse para el diálogo y la concertación sobre las formas de restauración del daño.

De esta forma, es importante reafirmar que los círculos restaurativos se sustentan en algunos principios que reconocen los límites y las posibilidades de abordar el reconocimiento de los daños buscando el acuerdo sobre formas situadas de restauración. Entre esos principios destaca el de *participación voluntaria y horizontalidad*, que implica que las personas que participan lo hacen de manera libre y sin coerción; lo que significa también que, en todo momento, se debe verificar que las personas desean participar o continuar en el proceso.

Esto quiere decir que no debe suponerse que por estar ligadas a una situación de daño y/o afectación, las partes necesariamente quieran disponerse al mecanismo de diálogo y concertación. En ese caso, deben propiciarse las condiciones (pre-encuentros) para que las personas puedan llegar a sentirse preparadas para participar voluntariamente de los escenarios de diálogo que constituyen esta práctica.

¿Cómo se hacen los círculos restaurativos?

1. Identificar el conflicto o daño. Identificar la situación que requiere intervención restaurativa (conexión con el diagnóstico que surge de la lectura de contexto o de una situación particular). Ejemplo: un incidente de acoso escolar o de exclusión o conflictividad entre estudiantes.
2. Convocar a las partes involucradas. Identificar a todas las personas afectadas por el conflicto (parte dañada, parte que causa daños, testigos/as) e invitarlas al círculo de diálogo.
3. Preparar a las partes para el círculo:
 - Antes del círculo, con todas las partes y de forma unilateral: realizar círculos de diálogo previos o *pre-encuentros* (los que sean necesarios) con cada una de las partes, sin forzar el encuentro con las otras partes. Se espera que en este momento pueda fomentarse la disposición de las partes para el diálogo respetuoso y la concertación de acciones restaurativas, y que se exploren las nociones de *lo dañado* y los horizontes de la restauración.

Para este momento se puede acudir a orientaciones pedagógicas como:

- **Explorar los relatos**, de manera que cada persona o grupo de personas pueda narrar cómo vivió la situación, qué efectos tuvo en su vida y qué siente frente al daño ocasionado.
 - **Cuidar los tiempos**, reconociendo que la disposición para el diálogo y la concertación no surge automáticamente y que cada parte necesita un ritmo propio para procesar lo vivido. No deben imponerse tiempos o agendas externos a los de las partes involucradas.
 - **Construir confianza mínima**, que las partes perciban que el espacio es seguro, que nadie será forzado a decir lo que no quiere ni a encontrarse cuando aún no lo siente posible.
 - **Clarificar horizontes**, indagar qué espera cada parte de un posible encuentro restaurativo y qué estaría dispuesta a poner en juego.
- Durante el círculo, con todas las partes:
 - Explicar el propósito del círculo, las reglas básicas (como el respeto mutuo

y el uso de un objeto de la palabra, estas pueden acordarse con los y las participantes) y el rol de cada participante.

- Permitir que las partes involucradas acuerden medidas concretas para restaurar el daño y prevenir situaciones similares en el futuro¹⁴.

4. Hacer seguimiento a los acuerdos. Monitorear el cumplimiento de los compromisos y evaluar si las relaciones han mejorado y el conflicto se ha resuelto.

En la Tabla 1 se propone un comparativo entre las acciones de los diálogos entre improbables y los círculos restaurativos, con el propósito de facilitar la comprensión de sus alcances específicos y la distinción entre estas.

Aspecto	Diálogos entre improbables	Círculos restaurativos
Objetivo principal	Promover el entendimiento mutuo y construir confianza	Reparar el daño y restaurar relaciones
Enfoque	Relaciones entre grupos con diferencias marcadas	Situaciones de conflicto o daño específico
Participantes	Grupos que no interactúan por prejuicios o divisiones sociales	Personas directamente afectadas por el conflicto o daño
Estructura	Más flexible, con actividades de intercambio y reflexión	Más formal, con roles definidos y reglas claras
Contexto de aplicación	Espacios de reflexión y construcción de convivencia	Resolución de conflictos y reparación del daño

Tabla 1. Comparación entre las estrategias de los diálogos entre improbables y los círculos restaurativos. Fuente: elaboración propia.

Para finalizar y reconociendo la posibilidad de que las partes implicadas no estarán dispuestas al encuentro; es fundamental generar acciones alternativas que favorezcan la disposición de estas para el diálogo. Para ello, pueden considerarse espacios complementarios de sensibilización y reflexión crítica y colectiva que permitan interpelar comportamientos sociales naturalizados frente a los escenarios de tensión como la disposición para el diálogo y el acuerdo restaurativo. Entre las acciones posibles se pueden destacar:

- **Diálogos comunitarios paralelos:** Pueden desarrollarse círculos de carácter comunitario que no exijan la participación inmediata de las partes involucradas en una situación de daño; estos círculos comunitarios buscan trabajar el clima general, las narrativas y

¹⁴ Para explorar las posibilidades de los círculos restaurativos y la justicia restaurativa en la escuela, pueden consultarse las siguientes referencias: Zorr (2006), Ortega, VOS Ecuador y Ministerio de Educación del Ecuador (2018).

los aprendizajes compartidos y ayudan a preparar el terreno para que los encuentros posteriores se den en un ambiente menos hostil.

- **Formación, encuentro e intercambio:** Dado que muchas prácticas de estigmatización se sostienen en el desconocimiento o en procesos de socialización familiar y comunitario que reproducen imaginarios negativos, resulta fundamental promover espacios de sensibilización, formación, encuentro e intercambio de saberes y experiencias. Estos espacios permiten deconstruir prejuicios, modificar percepciones y abrir la posibilidad al diálogo desde una comprensión más humana y contextualizada del otro. Algunos dispositivos pueden ser: cine foros, charlas con personas expertas en los temas, juegos de roles, teatro foro o teatro del oprimido; como herramientas participativas que permiten explorar diferentes perspectivas y fomentar la empatía. Estas estrategias buscan propiciar un cambio cultural al interior de las instituciones educativas (IE), visibilizando realidades que muchas veces son silenciadas o normalizadas.
- **Mediadores simbólicos:** como cartas, dibujos o grabaciones de voz que las partes preparan en solitario y que luego se comparten a través de los facilitadores para abrir caminos al diálogo sin que pueda experimentar presión por la presencialidad y lo que puede implicar encontrarse con el otro sin que haya preparación. Un ejemplo de ello es lo que se ha denominado Intercambio epistolar, recurso utilizado en procesos con víctimas del conflicto armado, como una forma de diálogo mediado —no directo— en el que las personas afectadas redactan cartas dirigidas a otras personas involucradas en los hechos vividos. En estas cartas expresan sus afectaciones, dolores y también sus propuestas para la no repetición de la violencia (Fernández, 2024). Las cartas pueden ser respondidas por otras personas de la comunidad educativa, generando así un espacio de reconocimiento, valoración y alivio emocional basado en la empatía expresada. Asimismo, esta estrategia busca interpelar a quienes hayan ejercido alguna forma de afectación, promoviendo una posible disposición a asumir responsabilidades y a participar en procesos de reparación. En todo caso, el énfasis está en generar reconocimiento, reflexión colectiva, como una manera de evitar la repetición de estas situaciones.
- **Participación de terceros significativos** En algunos casos, puede ser necesario implementar acciones más persuasivas, siempre con un respeto y conocimiento profundo de la situación, de las partes involucradas y del contexto institucional. Aunque el diálogo debe ser voluntario, se puede recurrir a la identificación e inclusión de personas con reconocimiento y legitimidad, que puedan asumir un rol activo como aliados del proceso de diálogo. Estas personas, idealmente cercanas a la institución, con conocimiento del territorio y posturas diversas, pueden ejercer una función mediadora, usando su capacidad de influencia para motivar e incidir positivamente en las partes involucradas, puede indagarse por la posibilidad de que familiares, docentes, compañeros o personas de confianza pueden estar presentes en los pre-encuentros, no como jueces, sino como apoyos emocionales que ayudan a sostener la palabra, brindar escenarios de seguridad y motivar a que las partes se dispongan al encuentro.

5.2.3 Proyectos colaborativos

Según Zea et al. (2000), el *aprendizaje colaborativo* se refiere al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales del individuo y del grupo, que se logran mediante la interacción y la construcción colectiva del conocimiento. De esta forma, este tipo de aprendizaje da cuenta de una técnica basada en el trabajo de pequeños grupos, en los que cada participante es responsable del aprendizaje de los otros miembros (Valencia, 2019), en la medida en que se vincula con los procesos de construcción de conocimiento sobre un tema de interés.

Bajo ese entendido, los proyectos colaborativos son acciones pedagógicas diversas que involucran a grupos de estudiantes, docentes, familias y otros actores de la comunidad educativa en la construcción conjunta de soluciones y aprendizajes colectivos. Estos proyectos son efectivos para prevenir y promover acciones contra la discriminación y la estigmatización, ya que fomentan el entendimiento mutuo, la participación y la valoración de la diversidad.

¿Cómo se hacen los proyectos colaborativos? Debido a la naturaleza diversificada que pueden adquirir los proyectos colaborativos que se piensan en los determinados entornos educativos (según las coordenadas contextuales derivadas de los diagnósticos), no es posible señalar aquí un proyecto que atienda las necesidades puntuales relacionadas con la promoción de la no discriminación y la no estigmatización. Sin embargo, si se toma como partida la noción de *proyectos colaborativos*, es posible proponer un modelo mínimo de *proyecto* que incorpore características del *aprendizaje colaborativo*.

De esta forma, un modelo mínimo de proyecto colaborativo podría estructurarse a partir de elementos básicos como la identificación de un problema u oportunidad, un objetivo y de los y las participantes, el establecimiento de un conjunto de acciones y la definición de unos resultados esperados.

Ejemplo de un proyecto colaborativo:

- Proyecto: “Construyendo puentes”.
- Problema identificado: dificultad para la inclusión y el respeto por la diversidad cultural hacia estudiantes migrantes en la IE.
- Objetivo: promover la inclusión y el respeto por la diversidad cultural en la IE con estudiantes migrantes.
- Participantes: estudiantes de la IE involucrados/as en situaciones de estigmatización o discriminación, familiares de estudiantes, docentes, líderes comunitarios o sociales, profesionales de organizaciones no gubernamentales o de instituciones de la

institucionalidad local, entre otros actores de la comunidad educativa.

- Acciones:
 - Talleres de intercambio cultural, donde las y los estudiantes presenten tradiciones, comidas y música de sus países de origen.
 - Creación colectiva de un mural que represente la diversidad cultural de la escuela o IE.
 - Espacios de reflexión donde los y las participantes analicen cómo las diferencias culturales enriquecen la convivencia.
- Resultados esperados: mayor comprensión y respeto entre los/as estudiantes, disminución de actitudes excluyentes y fortalecimiento del sentido de comunidad.

5.2.4 Sensibilización y formación continua de los y las docentes

La *formación docente* es un proceso fundamental y continuo que busca preparar a la población educadora mediante la dotación de habilidades, conocimientos y competencias que son necesarias para desempeñar su rol de manera pertinente y efectiva (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Isabel I, 2023). En esta ruta se entiende que, además, estas competencias, conocimientos y actitudes deben permitirles a los y las docentes identificar, cuestionar y transformar dinámicas de exclusión, estigmatización y discriminación en el entorno escolar.

De esta forma, la sensibilización busca generar conciencia crítica en los y las docentes sobre cómo las prácticas educativas pueden reproducir o transformar prejuicios y desigualdades, y la formación continua apunta a actualizar sus conocimientos pedagógicos y a ofrecer herramientas prácticas para que sean promotores/as de la inclusión y prevenir la discriminación. Así, se debe priorizar la incorporación de perspectivas como la interculturalidad, la equidad de género, los derechos humanos y la educación para la paz en las prácticas educativas cotidianas.

¿Cómo se hace la sensibilización y la formación continua de los y las docentes? Esta sensibilización y formación continua pueden implementarse a través de diversas estrategias, diseñadas para adaptarse a los contextos y las necesidades específicas de cada entorno educativo. Estas son:

- Talleres de sensibilización
 - ¿Qué son? Espacios interactivos que invitan a los y las docentes a reflexionar sobre sus propias actitudes, creencias y prácticas relacionadas con la diversidad.
 - Ejemplo: un taller sobre estereotipos de género en el aula que les ayude a los y las docentes a identificar cómo sus expectativas hacia los niños y las niñas pueden influir en su desarrollo académico y emocional.
- Cursos y diplomados especializados
 - ¿Qué son? Programas formativos diseñados para profundizar en temas como la justicia social, la educación intercultural o la prevención del *bullying*.
 - Ejemplo: un diplomado sobre estrategias para fomentar la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural o en los que se desarrollen procesos de reincorporación comunitaria.
- Acompañamiento pedagógico
 - ¿Qué es? Un enfoque práctico en el que especialistas o facilitadores/as trabajan directamente con los y las docentes en el aula para implementar prácticas inclusivas y evaluar su impacto (Mellado Hernández et al., s. f.)
 - Ejemplo: un/a especialista acompaña a los y las docentes en la planificación de actividades que promuevan la participación de estudiantes en situación de discapacidad.
- Espacios de diálogo y comunidades de aprendizaje
 - ¿Qué son? Foros regulares donde los y las docentes pueden compartir experiencias, reflexionar colectivamente y construir soluciones colaborativas para abordar la estigmatización y discriminación (Wenger, 2001).
 - Ejemplo: una comunidad de aprendizaje docente que aborda casos reales de exclusión en el aula y propone estrategias para promover la inclusión.
- Uso de materiales educativos inclusivos

- ¿Qué es? Proveer recursos didácticos que visibilicen la diversidad cultural, étnica, de género y de capacidades, fomentando una representación positiva en los contenidos educativos (MEN, 2022).
- Ejemplo: incorporar libros de texto y recursos multimedia que incluyan historias de comunidades afrodescendientes, indígenas y migrantes.

Son aliados fundamentales los procesos pedagógicos asociados a la reconstrucción de la memoria histórica, el acercamiento a la historia del conflicto armado, a los procesos de paz, el conocimiento sobre el Acuerdo de Paz del 2016, el proceso que se viene desarrollando por parte de la Escuela Abraza la Paz, con la difusión y el acercamiento al Informe de la CEV; todos ellos son insumos que pueden aportar a la comprensión de las violencias, las exclusiones históricas, los retos de los procesos de reincorporación y la importancia de aportar a la construcción de paz estable y duradera.

5.2.5 Atención y acompañamiento psicopedagógico

El componente de atención y acompañamiento psicopedagógico se fundamenta en la perspectiva de entender lo psicosocial como una herramienta que permite abordar de manera integral y crítica las experiencias de sufrimiento emocional, impacto relacional y resistencias asociadas a situaciones que involucran situaciones de estigmatización y discriminación, reconociendo los contextos sociales, políticos y culturales que las configuran y cómo múltiples sujetos están coimplicados en la trama específica de estas situaciones de acuerdo con las coordenadas contextuales (lo cultural, lo histórico-social, lo político, entre otros factores).

Particularmente, en el contexto colombiano, marcado por las secuelas del conflicto armado y las desigualdades estructurales, es fundamental entender cómo estas condiciones influyen en la perpetuación de prácticas de estigmatización y discriminación. Por esta razón, este componente no solo busca garantizar el bienestar psicosocial de las personas afectadas, sino también dignificar sus experiencias en los escenarios colectivos locales, mediante acciones orientadas a la verdad, la justicia y la reparación.

Se destaca la idea (punto de partida para este componente) de que lo psicosocial pregunta por las experiencias subjetivas de las personas que se inscriben en espacios más amplios de relación e interacción con otras personas (Bello y Chaparro, 2011; Villa, 2012), siendo sin duda el escenario escolar uno en el que se producen este tipo de experiencias.

De esta forma, puede establecerse una continuidad entre la idea de lo psicosocial como la pregunta por la experiencia subjetiva de las personas en su inscripción en escenarios de

relación e interacción con otras, y aquella que entiende la estigmatización y la discriminación como dinámicas que emergen en escenarios de interacción social en los que se generan distinciones, exclusiones, restricciones o preferencias basadas en características como la raza, el sexo, el idioma, la religión, la posición económica, entre otras. Así, se entiende que estas situaciones están atravesadas por una perspectiva de lo colectivo y lo social que, no obstante, produce efectos en la subjetividad de los sujetos que participan en esos intercambios e interacciones.

En ese orden de ideas, la dimensión psicosocial resulta especialmente pertinente para intervenir estas situaciones a partir de estrategias de acompañamiento pedagógico, ya que reconoce el impacto subjetivo que generan en quienes las experimentan, y que se manifiesta en formas particulares de sufrimiento emocional, exclusión y desvalorización. Al mismo tiempo, este enfoque amplía su alcance al análisis y la transformación de los contextos sociales, políticos y culturales que sostienen estas dinámicas y, de este modo, no solo aborda el daño individual, sino que también busca intervenir en las relaciones y estructuras colectivas que perpetúan la discriminación, mediante la promoción de procesos de cambio tanto en el sujeto como en su entorno.

Así, este componente resalta la importancia de brindar apoyo emocional y pedagógico tanto a estudiantes (incluso otros actores del entorno educativo) que han sufrido estigmatización o discriminación como a quienes han incurrido en conductas discriminatorias o estigmatizantes. Para ello, se promueven procesos de reflexión y cambio que apunten a transformar las relaciones y las dinámicas escolares ampliadas, y se acoge la idea de los entornos educativos como escenarios en los que interactúan actores como las familias, las comunidades, entre otros, que son estratégicos.

De esta forma, se enfatiza en la necesidad de integrar a las familias y otros actores clave de la comunidad educativa para fomentar un enfoque de acción que tome como punto partida y de llegada la articulación escuela-territorio-comunidad, y que favorezca, a su vez, la resolución y transformación de conflictos y la construcción de entornos inclusivos a partir de la promoción de una cultura escolar alternativa que apueste por la no discriminación y la no estigmatización de la diferencia.

Ahora bien: ¿cómo entender las acciones de atención y acompañamiento psicopedagógico en el marco de la ruta? Desde la estrategia, se propone que la IE considere la dimensión psicosocial para el acompañamiento pedagógico ante la ocurrencia de situaciones de estigmatización y discriminación en los entornos educativos, velando porque los impactos emocionales y psicológicos de la persona o personas afectadas sean tomados en cuenta y pueda tenerse el acompañamiento con personal idóneo.

De igual modo, que se establezcan acciones de orden pedagógico que complementariamente se desarrollen para la reparación del tejido social roto, la (re)construcción de redes de apoyo, la promoción del diálogo y la sensibilización, la transformación de los contextos discriminatorios y la promoción de la reparación simbólica, entre otras, que pueden coordinarse en el marco de los planes y programas diseñados por el Comité Escolar de Convivencia.

Es de anotar que algunos casos implican la articulación a las rutas de atención en salud mental establecidas para las IE y aquellas que en general se han dispuesto para el nivel nacional colombiano, así como para las entidades territoriales específicas (departamentos, municipios, distritos, entre otros).

Ahora bien, las acciones de acompañamiento pedagógico, desde la perspectiva psicosocial, están orientadas a intervenir directamente en las situaciones emergentes de estigmatización y discriminación que se manifiestan en los entornos escolares. Estas acciones buscan atender los impactos subjetivos y relacionales de dichas situaciones, así como transformar las dinámicas colectivas y estructurales que las perpetúan.

A diferencia de las acciones del componente de prevención y promoción, que están dirigidas a sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la convivencia entre diferentes y a prevenir futuras situaciones de exclusión, el acompañamiento pedagógico se enfoca en procesos de reparación del tejido social, el fortalecimiento de redes de apoyo y la resignificación de las experiencias de quienes han sido afectados/as, abordando las manifestaciones concretas de discriminación en el marco de las relaciones escolares.

¿Cuáles son los protocolos de actuación frente a la ocurrencia de situaciones de estigmatización y discriminación en los entornos educativos? Es importante considerar que, en el marco del componente de atención y acompañamiento pedagógico de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013), es fundamental contar con protocolos de actuación claros y estructurados que orienten la respuesta de los actores educativos ante situaciones de estigmatización y discriminación. Estos protocolos deben garantizar una intervención adecuada que priorice la protección de las personas afectadas, evite la revictimización y promueva una resolución constructiva que transforme las dinámicas discriminatorias en los entornos escolares. Es necesario hacer énfasis en que cuando sean necesario las IE deberán activar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y la respectiva Secretaría de Educación deberá hacer seguimiento a los casos reportados, así mismo no olvidar que tanto la IE como cualquier persona, puede poner en conocimiento una situación de convivencia escolar o de vulneración de derechos ante la respectiva institución educativa, por medio la siguiente plataforma: <http://siuce.mineducacion.gov.co/siuceanonimo-angular2/>.

Así, de acuerdo con esta Ley, su decreto reglamentario (Decreto 1965 de 2013), y el decreto 1075 compilatorio de las normas reglamentarias preexistentes; la activación de la ruta debe partir de la identificación del nivel de la situación (tipo I, II o III), lo que permitirá definir si la atención debe ser gestionada por la IE o si requiere la articulación con entidades externas como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, autoridades de salud o la Policía de Infancia y Adolescencia. En este sentido, el Comité Escolar de Convivencia cumple un papel clave en la activación y el seguimiento de la ruta, asegurando que los protocolos sean aplicados de manera efectiva y que las acciones pedagógicas, restaurativas y de protección sean implementadas conforme a la normativa vigente.

¿Cuáles son los canales de denuncia y procedimientos para una intervención pertinente y oportuna? Es crucial establecer mecanismos accesibles y confidenciales para que cualquier integrante de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias, entre otros) pueda reportar situaciones de estigmatización y discriminación. Estos canales deben estar articulados con la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y garantizar que las denuncias sean escuchadas y gestionadas de manera rápida y eficaz, evitando trabas administrativas o demoras que puedan agravar el impacto de las situaciones reportadas. Además, es necesario difundir estos mecanismos dentro de la comunidad educativa, asegurando que todas las personas conozcan cómo y dónde acudir en caso de necesitar apoyo.

En este contexto, los/as orientadores/as escolares desempeñan un rol fundamental en la implementación de estos mecanismos, en estrecha coordinación con los proyectos pedagógicos institucionales. Su labor debe enfocarse en ofrecer acompañamiento psicosocial, orientar la activación de la ruta y coordinar acciones preventivas y restaurativas que permitan transformar las dinámicas de exclusión en prácticas de reconocimiento y respeto.

Los procedimientos que se pueden seguir incluyen:

- Recopilar información de manera respetuosa y sin revictimización. Una vez reportada la situación de estigmatización o discriminación, es esencial que el proceso de recopilación de información se realice desde una actitud basada en la escucha y el respeto a la dignidad de las personas involucradas; de esta manera, se deben evitar preguntas o dinámicas que puedan causar mayor sufrimiento emocional. Todo esto implica desarrollar entrevistas o espacios de escucha en los que se validen las experiencias compartidas, respetando los límites y la privacidad de quienes decidan compartir su testimonio.

El personal encargado de esta tarea debe contar con formación específica (en su defecto

ser sensible a estas perspectivas de actuación) en enfoques de género, diversidad, reincorporación, inclusión; y que sus acciones estén sustentadas en los principios orientadores, como son el reconocimiento de la dignidad de los sujetos y la ética del cuidado.

- Definición de las acciones inmediatas para proteger a la persona afectada. En el corto plazo, deben tomarse medidas inmediatas para garantizar la protección física y emocional de la persona afectada. Estas acciones pueden incluir la separación temporal de las personas involucradas, la implementación de acompañamiento psicológico urgente (que podrá estar a cargo del/la orientador/a escolar en los casos en que aplique; de lo contrario, puede activarse la ruta de atención en salud mental) o la reorganización de dinámicas escolares para evitar la exposición a nuevas situaciones de discriminación.

Teniendo en cuenta lo planteado por la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y en consideración a la situación, se deberá revisar si procede remisión a las entidades competentes, de lo cual es necesario dejar constancia en la IE; en particular, cuando se requieran medidas de restablecimiento de derechos.

La prioridad debe ser salvaguardar el bienestar de la persona afectada mientras se realizan las gestiones necesarias para abordar el caso.

- Designación de un equipo o comité encargado de gestionar los casos o en el marco del escenario creado por la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, como es el Comité de Convivencia Escolar.

La creación de un equipo interdisciplinario o comité de gestión de casos dentro de cada IE es clave para garantizar respuestas organizadas y coherentes. Se sugiere que el Comité tenga en cuenta criterios de pluralidad y esté conformado por docentes, orientadores, administrativos, representantes de las familias o actores estratégicos de la comunidad educativa. Se espera que quienes integren estos equipos puedan tener conocimiento o experiencia en el manejo, la resolución y transformación de los conflictos, la diversidad, reincorporación e inclusión, entre otros temas relevantes para la intervención de la situación particular que se intervenga.

El rol de este equipo podrá ser el de coordinar las acciones de respuestas, realizar seguimiento a los casos y articular intervenciones con otras instancias o entidades relevantes.

- Articulación o derivación a protocolos institucionales establecidos. La perspectiva

psicosocial en los entornos educativos permite reconocer la importancia de la articulación y la coordinación con escenarios e instancias que exceden las de las IÉ, lo que posibilita advertir la importancia estratégica de la vinculación de otros actores que intervienen directa o indirectamente en las dinámicas relacionales que ocurren al interior de estas. Así, entonces, es necesario articular las acciones realizadas en el entorno educativo con los protocolos institucionales más amplios que operan a nivel local o nacional, como los relacionados con la salud mental, la protección de derechos o la justicia restaurativa. Esto incluye la derivación oportuna de casos que excedan las capacidades de la IÉ hacia entidades competentes, como comisarías de familia, defensorías de derechos o centros de salud. La coordinación intersectorial es fundamental para garantizar que las situaciones sean abordadas de manera integral y sostenible.

¿Cuándo se deben activar otros mecanismos de atención ante situaciones de estigmatización y discriminación? Aunque las acciones de acompañamiento pedagógico y psicosocial son fundamentales para prevenir y transformar las situaciones de estigmatización y discriminación, algunas circunstancias requieren una acción más profunda que involucre otros aspectos, como el acompañamiento psicológico, legal, la intervención familiar o comunitaria, y la reparación de las personas afectadas. De esta forma, algunos criterios para identificar los casos que ameritan este tipo de abordaje son:

- Violencia explícita o daño psicológico significativo. Cuando una situación de estigmatización y discriminación no se limita a expresiones verbales o conflictos menores, sino que implica violencia física, psicológica o una afectación significativa en la salud emocional de los y las estudiantes (como en casos de *bullying* severo, acoso, agresión física o emocional), es necesario intervenir con acciones que incluyan apoyo psicosocial, mediación externa y, en algunas circunstancias, intervención legal.

Ejemplo: un estudiante que es constantemente agredido verbalmente por su orientación sexual o identidad de género presenta signos de depresión o ansiedad severa.

- Repercusiones de larga duración o trauma acumulado. Si la estigmatización o discriminación afecta profundamente el bienestar emocional o psíquico de la persona a lo largo del tiempo, las estrategias pedagógicas pueden no ser suficientes. En estos casos, se requiere de un acompañamiento psicosocial o incluso terapia especializada para trabajar con las víctimas.

Ejemplo: estudiantes que han sufrido exclusión por su raza o etnia durante años y muestran dificultades para establecer relaciones sociales saludables, o que tienen

bajo rendimiento académico como resultado del aislamiento social.

- Intersección de discriminación y contextos de vulnerabilidad. Cuando la estigmatización y discriminación ocurre dentro de contextos más amplios de vulnerabilidad social, económica o política, como los efectos del conflicto armado, el desplazamiento forzado o la violencia de género, las intervenciones deben incluir el trabajo con las familias, el acompañamiento social y la reparación integral. Estos factores estructurales pueden estar perpetuando las dinámicas de discriminación y requieren un enfoque multidisciplinario.

Ejemplo: un estudiante víctima de desplazamiento forzado experimenta discriminación por su origen, y su situación de vulnerabilidad social también está afectando su bienestar en la escuela.

- Persistencia de patrones institucionales de discriminación. Cuando la estigmatización y la discriminación se manifiesta de manera estructural dentro de la propia IE (por ejemplo, en las prácticas discriminatorias de parte de las directivas o docentes, en las normas de convivencia, en la falta de adaptación curricular a la diversidad o en la exclusión sistemática de ciertos grupos), las intervenciones pedagógicas deben complementarse con cambios a nivel institucional que involucren a todos los actores de la comunidad educativa: directivos, familias y, en ocasiones, autoridades externas, como organismos de derechos humanos o instituciones gubernamentales.

Ejemplo: una escuela donde se perpetúan estereotipos de género o raciales a través del currículo, los contenidos o las interacciones cotidianas.

- Falta de voluntad de cambio o resistencia activa en la inclusión. En situaciones donde los actores involucrados (ya sean docentes, estudiantes o familias) muestran resistencia a cambiar actitudes discriminatorias o estigmatizantes, es necesario recurrir a espacios de mediación, diálogo intergrupar y facilitación externa para propiciar la reflexión crítica sobre las causas de la discriminación. Esto podría incluir talleres, diálogos entre improbables o incluso la participación de actores comunitarios o líderes y lideresas sociales. Al ser la discriminación una violación de derechos humanos, también se podrá recurrir a procesos de orden sancionatorio, en particular implementar acciones disciplinarias o normativas.

Ejemplo: cuando un grupo de estudiantes rechaza la participación de un compañero migrante en actividades escolares y la resistencia persiste a pesar de los esfuerzos pedagógicos.

A manera de recordatorio, la caracterización previa de las situaciones de estigmatización y discriminación en los entornos educativos es clave para identificar los casos específicos que requieren un abordaje complementario al pedagógico. En ese orden de ideas, la identificación de las situaciones descritas en estos criterios exige se adelante previamente el proceso diagnóstico que permita comprender y caracterizar las situaciones y las dinámicas de estigmatización y discriminación específicas de cada contexto territorial y educativo; por ello es importante recordar que en el marco de la *Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar*, si bien el Ministerio de Educación Nacional define las orientaciones y lineamientos generales para el manejo de las situaciones que se presentan en los entornos escolares, corresponde a las Secretarías de Educación y a los Comités de Convivencia Territoriales realizar un análisis de contexto que permita adaptar dichas orientaciones a las realidades locales de cada departamento, municipio e institución educativa. Este ejercicio de contextualización aporta a que las rutas y protocolos respondan efectivamente a las particularidades culturales, sociales y territoriales, fortaleciendo así la capacidad institucional para prevenir, atender y hacer seguimiento a las situaciones que afectan la convivencia escolar.

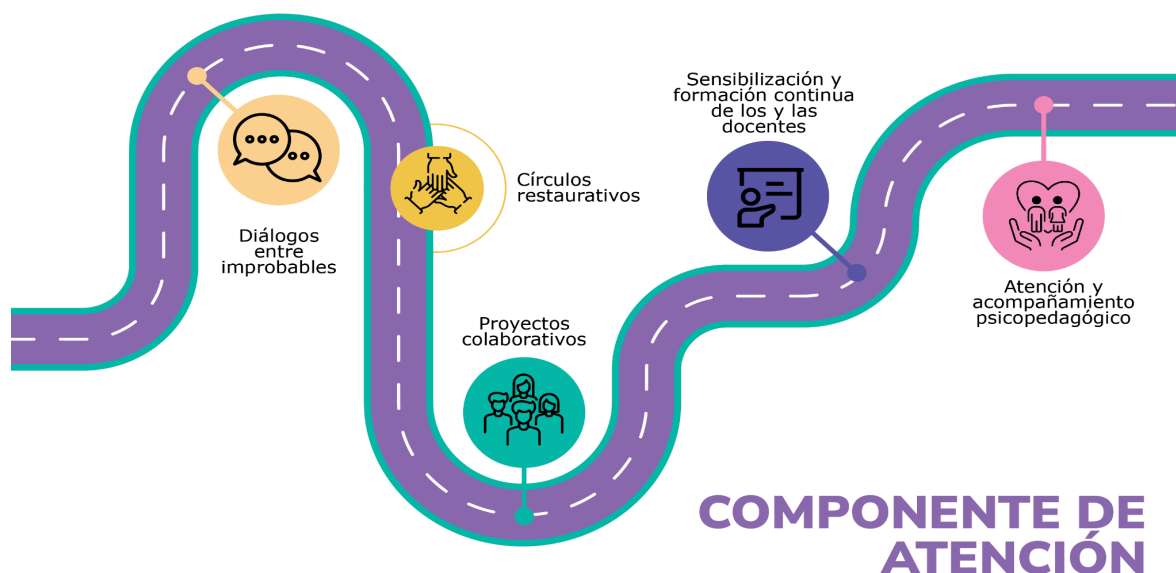


Figura 4 Componente de atención y acompañamiento de la estrategia y ruta de prevención de la estigmatización y la discriminación para entornos educativos. Fuente: elaboración propia.

5.3 Componente de seguimiento

El seguimiento se comprende como procesos sistemáticos y continuos mediante los cuales se recoge información con el objetivo de hacer valoraciones, reconocer potencialidades y presentar retroalimentaciones. Estos se entienden además como procesos que permiten generar acciones para prevenir la estigmatización y la discriminación.

Estos procesos se realizan mediante diferentes instrumentos y momentos, desde diversas intencionalidades, que buscan soportar la toma de decisiones relacionadas con el cumplimiento de los propósitos u objetivos establecidos.

En relación con la evaluación, retomamos el enfoque de la *evaluación para el aprendizaje*, el cual supone un ejercicio de participación, confianza y corresponsabilidad, en el que no se escinde la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Esto significa que la evaluación no es un apéndice o una marca que dejan el aprendizaje y la enseñanza; por el contrario, son partes constitutivas del proceso, de las relaciones establecidas entre la enseñanza, la formación y el aprendizaje, que compromete perspectivas éticas, epistemológicas y ontológicas (Rodríguez y Salinas, 2020).

Algunas de las características de la evaluación son: *continua*, pues se realiza a lo largo de los procesos de formación, no solo desde ámbitos académicos, sino también desde la formación que se ha tenido a lo largo de la vida; es *sistemática*, porque se planifica y se organiza para ser aplicada a través de instrumentos confiables y validados con criterios objetivos; es *integral*, dado que se enfoca en el desarrollo de las formas de acceder al conocimiento: lógicas, éticas, estéticas y políticas; es *flexible*, ya que se aplica en diferentes momentos, mediante instrumentos y metodologías diversos, y con distintos propósitos; y es *participativa*, porque le da voz a quienes interactúan en los procesos de formación.

La evaluación se puede implementar para valorar cualquier proceso y es fundamental para reflexionar sobre lo que se ha construido, y así desarrollar acciones que permitan la transformación de las prácticas educativas que, basadas en evidencias y datos, posibiliten siempre atender los distintos enfoques (territoriales, interculturales, participativos, etc.). Sumado a lo anterior, se plantea que se considere evaluar desde los contextos y territorios, lo que permitirá tener un panorama más amplio sobre el desarrollo de capacidades en cada territorio y así fortalecer las acciones para prevenir la estigmatización y la discriminación en los entornos educativos.

Desde las características de la evaluación hasta pensarla desde distintos enfoques: el diferencial y el territorial (contextos, condiciones de la población), este componente permite considerar estrategias pedagógicas en clave de atender las necesidades de los entornos educativos. En este sentido, es importante como estrategia para la prevención de la discriminación y la estigmatización, abarcar tres momentos para reflexionar sobre

las prácticas educativas y de convivencia que se han venido implementando: el primero es el *antes*, que es un diagnóstico que permite reconocer, clasificar y caracterizar las distintas formas de violencia que circulan en los entornos educativos, con el propósito de reconocer actores clave y necesidades propias del contexto, y así obtener información; el segundo es el *durante*, que consiste en hacer una valoración, de manera periódica, de las acciones que se están implementando para contrarrestar las problemáticas, y de este modo garantizar la formación integral de los sujetos, sus derechos a través de la justicia y la equidad; y, finalmente, el *después*, que recogerá los resultados finales de todo el proceso, para dar cuenta de la eficacia de las acciones implementadas y las transformaciones que se alcanzaron en los distintos escenarios.

Adicionalmente, se hace necesaria que la evaluación sea participativa y democrática, donde todas y todos participen de su diseño e implementación, por lo que cada sujeto tendrá un rol activo en la construcción de las acciones, lo que le permitirá ser responsable directo en la toma de decisiones sobre los procesos de formación y las prácticas pedagógicas, que posibiliten la transformación de los conflictos.

¿Cómo evaluar para hacer seguimiento?

- Antes: hacer un diagnóstico que permita reconocer, clasificar y caracterizar las distintas formas de estigmatización y discriminación que circulan en los entornos educativos, con el propósito de reconocer actores clave y necesidades propias del contexto.
- Durante: hacer un seguimiento y valoración de manera periódica de las acciones que se están implementando. El seguimiento permitirá identificar situaciones que requieran otro tipo de intervenciones más sostenidas en el tiempo y también identificar correctivos o nuevas propuestas que posibiliten cambios significativos en la cultura institucional que posibilita la estigmatización y la discriminación.
- Después: recolectar los resultados finales de todo el proceso para dar cuenta de la eficacia de las acciones implementadas y las transformaciones que se alcanzaron en los distintos escenarios, además de reflexionar frente a las estrategias que se pueden replantear, cambiar y resignificar en el tiempo para lograr un mayor impacto.

Algunas recomendaciones:

- Modalidades: a través de encuentros presenciales en los que participen distintos actores, o acudir a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para generar encuentros asincrónicos o sincrónicos.
- Instrumentos: entrevistas, círculos de conversaciones, encuestas, estudios de casos, talleres, cuestionarios, debates, plenarias, líneas de tiempo, esquemas y gráficos, entre otros.

Desde aquí se traza el camino para la participación, porque se da la posibilidad de integrar diversas voces en los procesos evaluativos de la ruta que sitúa a todos y todas como transformadores/as de los conflictos.

Finalmente, la evaluación debe ser coherente con las problemáticas que se esperan resolver, los objetivos o los propósitos que se definen.

6. Ejemplos para apoyar la implementación de la ruta en la IE.

Estigmatización por racismo cotidiano en el aula

Caso: Un estudiante afrodescendiente de sexto grado recibe burlas constantes sobre su pelo y su acento, tildadas de “chistes”. La docente, en lugar de intervenir, le pide que “se peine mejor” para evitar distracciones.

Posible aplicación de la Ruta:

1. Promoción y Prevención:

- **Comunicación:** Informar a docente de confianza ya sea por el estudiante afectado o por otro docente de identifique la situación a algún integrante de los Comités de Convivencia.
- **Lectura de contexto:** Se puede realizar un diagnóstico participativo (cartografía social o cuestionarios anónimos) para identificar que los “chistes” no son juegos aislados, sino una forma de violencia simbólica que debilita la convivencia.
- **Sensibilización docente:** Implementar talleres para que la docente reconozca sus propios prejuicios y entienda que pedirle al estudiante que cambie su apariencia refuerza jerarquías raciales históricas.
- **Diseño de un currículo inclusivo:** Integrar en el área de ciencias sociales o ética saberes sobre las comunidades afrocolombianas y raizales, valorando su lengua y tradiciones para pasar de la homogeneidad al respeto por la interculturalidad.

2. Atención y Acompañamiento:

- **Círculos restaurativos:** Organizar un espacio de diálogo voluntario donde el

estudiante afectado pueda narrar cómo le impactan las burlas y donde los compañeros y y compañeras que “bromea” asuman la responsabilidad y busquen reparar el vínculo.

- ▢ **Acompañamiento psicopedagógico:** Brindar apoyo emocional al estudiante para fortalecer su subjetividad política y autonomía, asegurando que su identidad cultural sea valorada en la escuela.

3. Seguimiento y Evaluación:

- ▢ **Valoración periódica:** Realizar un seguimiento “durante” el proceso para verificar si las burlas han cesado y si los acuerdos del círculo restaurativo se cumplen.
- ▢ **Instrumentos:** Aplicar encuestas de clima escolar meses después para medir si el grupo ahora percibe la diversidad étnica como un valor positivo.

2: Discriminación institucional a una estudiante trans

Caso: Una estudiante de grado once solicita ser llamada por su nombre identitario y usar el uniforme femenino. La coordinación le niega la solicitud “para evitar problemas con la familia” y la obliga a usar un baño aislado.

Posible aplicación de la Ruta:

1. Promoción y Prevención:

- ▢ **Revisión del Manual de Convivencia:** Es urgente actualizar el manual de acuerdo con la **Sentencia T-478 de 2015**, garantizando explícitamente el respeto a la identidad de género y el derecho al libre desarrollo de la personalidad.
- ▢ **Fortalecimiento de competencias ciudadanas:** Realizar campañas educativas sobre los derechos de la población **LGBTIQ+** para dismantelar la cisheteronormatividad en el personal administrativo y las familias.

2. Atención y Acompañamiento:

- ▢ **Acciones inmediatas:** Según la Ruta de Atención Integral (Ley 1620), esta situación puede clasificarse como **Tipo II o III** al haber una negación de derechos

fundamentales. La institución debe rectificar la decisión administrativa de inmediato para proteger la integridad emocional de la joven.

- ▢ **Diálogos improbables:** Facilitar una conversación (si la estudiante lo desea) entre las directivas, representantes de padres y madres de familia y colectivos de defensa de derechos para construir una narrativa de coexistencia pacífica y respeto a la diferencia.

3. Seguimiento y Evaluación:

- ▢ **Seguimiento al SIUCE:** Registrar el caso y su resolución en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar para asegurar que no haya retrocesos en la garantía de sus derechos. <http://siuce.mineducacion.gov.co/siuceanonimo-angular2/>.
- ▢ **Evaluación participativa:** Involucrar a la estudiante en la evaluación del proceso para saber si se siente segura y reconocida por su nombre y género en todos los espacios escolares.

Nota importante: La aplicación de esta ruta debe ser siempre flexible y situada, adaptándose a las necesidades reales de cada territorio y comunidad educativa.

A modo de cierre

Como enunciamos desde el inicio, la *Estrategia y ruta de prevención de la estigmatización y la discriminación para entornos educativos* reconoce las trayectorias y horizontes en los que ya han avanzado la institucionalidad, algunos sectores poblacionales, organizaciones sociales, IE, entre otros; propone algunas reflexiones, herramientas y estrategias pedagógicas que permitirán avanzar en la construcción de una sociedad más justa y en paz; así mismo, entiende que “promover la convivencia pacífica desde la escuela puede terminar siendo una de las más importantes contribuciones que la educación puede hacer a la sociedad actual y a la futura” (Chaux, 2003). De esta manera, este documento busca ser un aporte al fortalecimiento de los procesos de educación para la paz que se han venido desarrollando en todo el país.

Cabe resaltar que a lo largo del texto, el diálogo, la negociación y la concertación son elementos transversales que posibilitan la prevención de la estigmatización y la discriminación entre actores diversos del orden sectorial (públicos, privados, sociales e intersectoriales), como poblaciones víctimas del conflicto armado, firmantes de paz, personas en proceso de reincorporación, indígenas, afrodescendientes, campesinos y campesinas, personas en condición de discapacidad, niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas LGTBIQ+, personas migrantes, entre otros. En este sentido, es fundamental reconocer la otredad, los territorios, las necesidades y las características propias de cada contexto, con el fin de desplegar acciones que se adecúen para atender estas prácticas violentas que discriminan, pues se hace necesario reconocer la diversidad y ceder posturas para llegar a acuerdos constructivos que generen entornos protectores en las IE. Se trata de producir y fomentar las capacidades de los distintos actores para desarrollar un diálogo intercultural que implica entender la otredad desde sus cosmovisiones, significados, creencias, reconocimientos, identidades y necesidades.

En esta dirección, es importante retomar las voces de las y los participantes de los encuentros territoriales y virtuales realizados en el marco de este proceso, quienes plantearon propuestas de diverso orden con la intención de transformar imaginarios, fortalecer la convivencia y construir espacios educativos más inclusivos y respetuosos, entre ellas:

1. Fortalecimiento de capacidades individuales y colectivas: sensibilización y formación continua para docentes, estudiantes y familias; integración de la escuela con el territorio y sus actores sociales; revisión y fortalecimiento de las IE, en particular los manuales de convivencia.
2. Compromiso institucional y político: implementación de políticas territoriales de

prevención de la discriminación, destinación de recursos para procesos sostenibles, evaluación y seguimiento de programas educativos para la paz.

3. Trabajo en red y articulación de actores: fortalecimiento y creación de redes entre IE; cooperación interinstitucional entre el Gobierno, sector privado y sociedad civil.
4. Programas y acciones específicas para poblaciones en riesgo de estigmatización: generar espacios de escucha, pedagogía sobre sus historias de vida y vinculación en proyectos educativos; adaptar currículos, incluir líderes y lideresas comunitarios/as y fomentar actividades que valoren la diversidad; desarrollar proyectos educativos que promuevan la empatía y garanticen acceso y permanencia en las IE; creación de comités escolares; sensibilizar a la comunidad y resignificar los manuales de convivencia; mejorar la infraestructura, capacitar docentes y desarrollar planes de ajustes razonables.

Es importante comprender que los conflictos en los ámbitos educativos son elementos constitutivos de toda sociedad y abordarlos de manera positiva, a través del diálogo, puede impulsar la transformación de las distintas violencias en la construcción de entornos en paz y escenarios de acogida. Esto implica retos y desafíos, como desaprender costumbres y lenguajes, y desactivar prácticas de coerción, señalamientos, etiquetas e imposiciones que han caracterizado los conflictos de la sociedad, para dar lugar a prácticas pedagógicas que fortalezcan la formación integral, el despliegue de capacidades y la formación de sujetos críticos capaces de ser empáticos y creativos en la búsqueda de soluciones incluyentes.

Finalmente, la *Estrategia y ruta de prevención de la estigmatización y la discriminación para entornos educativos* es un abanico de posibilidades para reconocer que las y los estudiantes y el resto de la comunidad que participa de los procesos educativos no solo harán parte de engranajes educativos, sino que también son ciudadanos y ciudadanas que se vinculan por interacciones sociales, culturales, comunitarias y familiares, que sostienen múltiples relaciones con otros seres humanos y con otras formas de vida animal, vegetal y mineral, mediante la potenciación de entornos de sana convivencia para todas las formas de vida y permitiendo deslegitimar los estigmas, los señalamientos y las discriminaciones que circulan en los ámbitos educativos.

Referencias

- Acevedo, A., & Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68–80.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, H. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Álvarez Velasco, S. (2023). En búsqueda de un lugar: tránsitos irregularizados y la producción de corredores migratorios en las Américas. En: L. Rivera. G. Herrera y E. Domenech (Coords.), *Movilidades, control fronterizo y luchas migrantes* (pp. 77-125). clacso, Siglo XXI. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/04/Movilidades-control-fronterizo.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de la República de Colombia. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Asociación Americana de Psiquiatría, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®), 5a Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2014.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Bello, M. y Chaparro, R. (2010). El daño desde el enfoque psicosocial. Universidad Nacional de Colombia, Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (cnmh). (2015). Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica>
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 47-58. <https://doi.org/10.7440/res15.2003.03>
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes.
- CISP. (2021). Producto 5. Documento de sistematización: Proceso completo de aplicación de instrumentos y encuentros de intercambio de experiencias, con evidencia de participación de la comunidad educativa (Manuscrito no publicado). Ministerio de

Educación Nacional

Cobb, S. (2016). Hablando de violencia. La política y las poéticas narrativas en la resolución de conflictos. Gedisa.

Colombia: Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Junio de 2016, 26 Junio 2016, <https://www.refworld.org/es/leg/trat/pleg/2016/es/127319>

Corte Constitucional, Sala Primera de Revisión. (2017). Sentencia T-141 de 2017. Referencia: Expediente T-5878091. Magistrada ponente: María Victoria Calle Correa (marzo 7). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-141-17.htm>

Corte Constitucional, Sala Tercera de Revisión. (1994). Sentencia T-098. Referencia: Expediente T-23023. Magistrado ponente: Eduardo Cifuentes Muñoz (marzo 7). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/t-098-94.htm>

Comisión de la Verdad. (2022a). Aprendizajes sobre el trabajo con personas con discapacidad. <https://www.comisiondelaverdad.co/aprendizajes-sobre-el-trabajo-con-personas-con-discapacidad>

Comisión de la Verdad. (2022b). Informe Final Hay futuro, si hay verdad. Hallazgos y recomendaciones. <https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones-1>

Comisión de la Verdad. (2022c). Reconocimiento. <https://wayback.archive-it.org/20948/20230524061319/https://web.comisiondelaverdad.co/en-los-territorios/objetivos/reconocimiento>

Comisión de la Verdad (2022d). No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado (Tomo 8, Informe final). <https://www.comisiondelaverdad.co/informe-final/tomos/no-es-un-mal-menor> (2022d).

Comisión de la Verdad (2022e). La escuela abraza la verdad: Aportes para una educación que transforma. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. <https://www.comisiondelaverdad.co/publicaciones/la-escuela-abraza-la-verdad>

Comisión de la Verdad. (2022f). “La Escuela Abraza la Verdad”, una iniciativa de apertura

al diálogo sobre el valor de la verdad. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/la-escuela-abraza-la-verdad>

Comisión de la Verdad. (2022g). Mosaico metodológico: Escuelas de palabra. https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022-06/12.%20MOSAICO%20METODOL%C3%93GICO_ESCUELAS%20DE%20PALABRA.pdf

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2018). Reconocimiento de derechos de personas lgbti. oea. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LGBTI-ReconocimientoDerechos2019.pdf>

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2009). Observación General N° 20: La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Naciones Unidas. Recu <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-20-2009-non-discrimination>

Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1482 de 2011: Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. Diario Oficial 48.270.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44932>

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].

Congreso de la República de Colombia. (26 de enero de 2006). Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994. [Ley 1013 de 2006].

Congreso de la República de Colombia. (6 de marzo de 2009). Por medio de la cual se crea la Ley de Protección Integral a la Familia. [Ley 1361 de 2009].

Congreso de la República de Colombia. (21 de marzo de 2013). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. [Ley 1620 de 2013].

Congreso de la República de Colombia. (27 de febrero de 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. [Ley 1618 de 2013].

Congreso de la República de Colombia. (1 de septiembre de 2014). Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. [Ley 1732 de 2014].

Congreso de la República de Colombia. (26 de julio de 2017). Por medio de la cual se modifica la ley 1361 de 2009 para adicionar y complementar las medidas de protección de la familia y se dictan otras disposiciones. [Ley 1857 de 2017].

Congreso de la República. (2011). Ley 1448, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras) (junio 10). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html

Congreso de la República. (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 (marzo 20). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

Congreso de la República. (2014). Ley 1732, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país (septiembre 1). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>

Constitución Política de Colombia [C.P.]. (1991). Artículo 41 [Título II]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Corte Constitucional de Colombia. (2015). Sentencia T-478 de 2015.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

Curiel, O. (2007). *La nación heterosexual: análisis del orden político de la heterosexualidad*. Ediciones Brecha Lésbica.

Díaz, Y., & Sánchez, D. (2024). La discriminación escolar en poblaciones vulnerables de Colombia. *EducAcción Sentipensante*, 4(2), 75-82.

Defensoría del Pueblo. (2018). Informe línea de intervención: Implementación de la Cátedra de la Paz [Informe no publicado].

- Defensoría del Pueblo. (2018). Informe línea de intervención: Implementación de la Cátedra de la Paz [Informe no publicado].
- Defensoría del Pueblo. (2022). Informe defensorial: sobre racismo y discriminación racial en Colombia. Defensoría del Pueblo. <https://repositorio.defensoria.gov.co/items/15329134-57c9-4e87-817e-f360f985d4e7>
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia, potencia mundial de la vida”. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026#:~:text=Para%20convertir%20a%20Colombia%20en%20una%20potencia%20mundial%20de%20la,el%20cambio%20clim%C3%A1tico%20y%20Convergencia>
- Díaz Gurrute, Y. y Sánchez Mendoza, D. C. (2024). La discriminación escolar en poblaciones vulnerables de Colombia. *EducAcción Sentipensante*, 4(2), 75-82. <https://doi.org/10.22490/28057597.8475>
- Domenech, E. (2021). Régimen de migración y fronteras. En: I. Ceja, S. Álvarez Velasco y U. D. Berg (Coords.), *Migración* (pp. 69-78). Universidad Autónoma Metropolitana. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16933/1/Migracion.pdf>
- Duque, M.I (2023). Aportes de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico a la didáctica de la educación superior. Universidad Pontificia Bolivariana.
- González, et al. (2024). Armonización curricular en la UdeA: urdimbres y tramas de un tejido colectivo. Universidad de Antioquia
- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Isabel I. (2023). ¿Qué es la formación del profesorado? <https://www.ui1.es/blog-ui1/que-es-la-formacion-del-profesorado>
- Fernández, C. (2024). Cartas para el Futuro. Una propuesta de Diálogo Social, hacia la No Repetición. Documento interno CEV.
- García, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 72-93.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada* (L. Guinsberg, Trad.). Amorrortu. <https://sociologiaycultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/goffman->

estigma.pdf

González Perafán, L. (2024). La estigmatización en Colombia: una estrategia de guerra. Indepaz. <https://indepaz.org.co/wp-content/uploads/2024/11/La-estigmatizacion-en-Colombia-una-estrategia-de-guerra-.pdf>

Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (69), 209-219. <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1535>

Hacemos Memoria. (2024, agosto 20). “La memoria no es ninguna vacuna”. Elíizabeth Jelin [Entrevista]. <https://hacemosmemoria.org/2024/08/20/la-memoria-no-es-ninguna-vacuna-elizabeth-jelin/>

Iregui-Bohórquez, A. M., Melo-Becerra, L. A., Ramírez-Giraldo, M. T. y Tribín-Urbe, A. M. (2021). El camino hacia la igualdad de género en Colombia: todavía hay mucho por hacer. Banco de la República. <https://doi.org/10.32468/Ebook.664-429-7>

Jelin, E. (2017). La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social. Siglo XXI Editores.

Jurisdicción Especial para la Paz (jep) y Educapaz (2023). Justa-Mente: guía pedagógica para tejer aprendizajes sobre la justicia transicional y las prácticas de justicia en la vida cotidiana. <https://www.jep.gov.co/justamente/forms/allitems.aspx>

Liberona, N. (2020). Fronteras y movilidad humana en América Latina. *Nueva Sociedad*, (289), 49-58. <https://nuso.org/articulo/fronteras-y-movilidad-humana-en-america-latina/>

Lugones, M. (2010). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-102. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>

Manchola Flórez, D. M. (2023). Acoso escolar por orientación sexual e identidad de género en la escuela: Realidades y posibles rupturas [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/4l8rNwa>

Mélich J.C. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona. Herder.

Mellado Hernández, M. E., Villagra Bravo, C. y Aravena Ken| igs, O. (s. f.).

Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. Liderazgo Educativo UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-desarrollo-profesional-docente/>

Mesa, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. Uni-Pluriversidad, 8(3).

Ministerio de Educación Nacional (men). (s. f.). Protocolos para el abordaje pedagógico de situaciones de riesgo en el marco de la ruta de atención integral para la convivencia escolar. Racismo y discriminación étnico-racial. Xenofobia. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/protocolos-para-la-accion-y-seguimiento>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Serie lineamientos curriculares. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Lineamientos curriculares. Ciencias sociales. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (men). (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: “El camino hacia la calidad y la equidad”. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>

Ministerio de Educación Nacional (men). (2020a). Lineamientos de Prevención, Detección, Atención de violencias y cualquier tipo de discriminación basada en género en Instituciones de Educación Superior (IES), para el desarrollo de Protocolos en el marco de las acciones de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural - Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020b). Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (men). (2021a). Plan Nacional de Orientación Escolar. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-407341_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2021b). Protocolos para el abordaje pedagógico de situaciones de riesgo en el marco de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-04/PEQ_Abordaje%20pedag%C3%B3gico%20de%20situaciones%20de%20riesgo.pdf

Ministerio de Educación Nacional (men). (2022). Inclusión y equidad: hacia la construcción

de una política de educación inclusiva para Colombia. Nota técnica. men. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2025). Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar - SIUCE. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/404764:Sistema-de-Informacion-Unificado-de-Convivencia-Escolar-SIUCE>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2024). El 9 de abril, la educación abrazará a las víctimas del conflicto armado en Colombia con la participación de más de 8.000 establecimientos educativos. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/420151:El-9-de-abril-la-educacion-abrazara-a-las-victimas-del-conflicto-armado-en-Colombia-con-la-participacion-de-mas-de-8-000-establecimientos-educativos#:~:text=Calendario%20de%20la%20%22Edu>

Ministerio del Interior. (2020). Cartilla de género. [https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20\(2\).pdf](https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20(2).pdf)

Moore, C. (2010). A África que incomoda: sobre a problematización del legado africano no quotiano brasileiro. (2.ª ed.). Nandyala.

Mori, M. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. Revista Liberabit, 14, 81-90. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601409.pdf>

Naciones Unidas. (1965, 21 de diciembre). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. <https://bit.ly/422xQJN>

Naciones Unidas. (2018). Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular. <https://www.ohchr.org/es/migration/global-compact-safe-orderly-and-regular-migration-gcm>

Ortega Valencia, P., Marchán Díaz, J. y Castro Sánchez, C. (2018) ¿Oiga señor, y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca Más! Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social. <https://inis.com.co/index.php/oiga-senor-y-ese-fusil-para-que-pedagogia-de-la-memoria-para-el-nunca-mas/>

Ortega, M., VVOB Ecuador, & Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). Módulo I: Círculos restaurativos en ámbitos educativos (versión en PDF). Ministerio de Educación del

Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/I-Modulo_Circulos-Restaurativos-en-ambitos-educativos.pdf

Peralta, B. (2011). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? Revista Eleuthera, 3, 165-178.

Plataforma Diálogos Improbables. (2023, julio 12). Diálogos Improbables - Soluciones con valor extraordinario. Natalia Quiceno Toro. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Mt9BZZMRYys>

Pranis, K. (2009). Manual para facilitadores de círculos. <https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/331/20210614-circulos-de-paz-restaurativos.pdf>

Presidencia de la República de Colombia. (25 de julio de 1963). Decreto 1710 de 1963. Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. DO: 31.169.

Presidencia de la República de Colombia. (11 de marzo de 1974). Decreto 080 de 1974. Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. DO: 34.038.

Presidencia de la República de Colombia. (25 de mayo de 2015). Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.

Presidencia de la República. (2022). Decreto 1444, por el cual se adiciona el Título 5 de la Parte 4 del Libro 2 Decreto 1066 de 2015 Único Reglamentario del Sector Interior, denominado “Política Pública de Reconciliación, Convivencia y no Estigmatización” (agosto 2). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=127117&dt=S>

Presidencia de la República de Colombia. (25 de agosto de 2022). Decreto 1444 de 2022. Por el cual se adiciona el Título 5 de la Parte 4 del Libro 2 Decreto 1066 de 2015 Único Reglamentario del Sector Interior, denominado “Política Pública de Reconciliación, Convivencia y no Estigmatización.

Presidencia de la República de Colombia. (2022). Decreto 1444 de 2022: Por el cual se adopta la Política Pública de Reconciliación, Convivencia y no Estigmatización.

Quintana. J.M (1992) Presentación. En: FERMOSO, Paciano (ed.). Educación intercultural: la

Europa sin fronteras. Madrid: Narcea

Ramírez, A. R. (sf). Cátedra de la paz: Estado del arte [Manuscrito no publicado]. Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

Reyes Mate. (2003). En torno a una justicia anamnética. En: J. M. Mardones y R. Mate (Eds.), *La ética ante las víctimas* (pp. 100-125). Anthropos Editorial.

Rodríguez Gómez, H. y Salinas Salazar, M. L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>

Scott, J. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico.

Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. *Traficantes de Sueños*. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf

Soler Castillo, S. (2023). Narrando el racismo en escuelas públicas de Bogotá. *Enunciación*, 28(2), 240-253. <https://doi.org/10.14483/22486798.21179>

Toro, K., Amaya de Armas, T., & Romero, C. (2021). La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 355-370.

Trejos, C. (2022). Currículo y educación ciudadana en Colombia, su pasado, devenir y didactización. *Educación y Ciudad*, (42), 167-180.

Unidad para las Víctimas. (2025). Registro Único de Víctimas (RUV). <https://www.unidadvictimas.gov.co/registro-unico-de-victimas-ruv/>

Valencia Agudelo, G. D., Gutiérrez Loaiza, A. y Johansson, S. (2012). Negociar la paz: una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos. *Estudios Políticos*, (40), 149-174. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-51672012000100008

Valencia, P. A. (2019). *Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje*. Universidad Externado de Colombia. https://micomunidadvirtual.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/sites/43/2019/07/aprendizaje_colaborativo.pdf

Viáfara López, C. A. y Serna Alvarado, N. J. (2015). Desigualdad de oportunidades educativas

en la población de 15 a 29 años en Brasil y Colombia según autoclasificación étnico-racial. *Sociedad y Economía*, (29), 151-174. <https://bit.ly/4j2M2ta>

Villa, J. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *El Ágora USB*, 12(2), 249-365. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312012000200005&script=sci_abstract&tlng=es

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52(1), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Viveros Vigoya, M. (2023). Interseccionalidad: giro decolonial y comunitario. CLACSO.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Wills Obregón, M. E. (2022). *Memorias para la paz o memorias para la guerra. Las disyuntivas frente al pasado que seremos*. Planeta.

Zea, C., Autesta, M., González, M. A., Montoya, J. y Urrego, I. (2000). Conexiones. Ambientes de aprendizaje colaborativos, una respuesta a los nuevos retos de la educación. *Revista Universidad EAFIT*. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1035>

Zehr, H. (2006). *El pequeño libro de la justicia restaurativa* (versión en PDF). ICBF. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_la_justicia_restaurativa.pdf

educación **CRESE**

*Somos
la
Revolución
del
Cambio*