



LA EDUCACIÓN
EN PRIMER LUGAR

Programa
integral

PROGRAMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN

SOCIOEMOCIONAL, CIUDADANA Y

ESCUELAS COMO TERRITORIOS DE PAZ

DIRECCIÓN DE PARTICIPACIÓN Y RELACIONES INTERINSTITUCIONALES

SUBSECRETARÍA DE INTEGRACIÓN INTERINSTITUCIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Alcaldesa Mayor de Bogotá D.C.

Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación

Edna Cristina Bonilla Sebá

Subsecretaria de Integración Interinstitucional

Deidamia García Quintero

Director de Participación y Relaciones Interinstitucionales

Edwin Alberto Ussa Cristiano

Líder del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz

Edna Margarita Vargas Romero

Creación de contenidos

Edna Margarita Vargas Romero

Lady Carolina Ruiz Carrión

Paula Andrea Monroy Sastoque

Karen Juliana Garcés Cortes

Andrés Felipe Avendaño Herrera

Ana Camila Barreto Ramírez

Lina María Vásquez Torres

Jeimmy Ramos Colmenares

Natalia Bejarano Ochoa

Diana Carolina Camargo Camargo

David Santiago Mora León

Darío Armando Rojas López

Juana Valentina Pérez Méndez

Ilustraciones

César Ernesto Martínez Cortes

Ana Lucia Delgadillo Gaviria

Viviana Roa Cárdenas

Diseño y diagramación

Alexander Mora

Bogotá D.C.

Julio de 2021



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Contenido

Introducción	4
1. Antecedentes	7
1.1 Ámbito internacional	8
1.2 Ámbito nacional	8
1.3 Ámbito distrital	10
2. ¿Qué buscamos transformar?	13
2.1. ¿Cómo queremos que sea?	15
3. ¿Cuáles enfoques orientan la acción pedagógica del programa?	17
3.1. Enfoque de capacidades ciudadanas -CC y socioemocionales -SE	17
3.1.1. ¿Qué comprendemos por capacidades ciudadanas y socioemocionales?	18
3.1.2. Capacidades ciudadanas y socioemocionales del programa integral	19
3.2. Enfoque de derechos integrales	23
3.3. Enfoque de género	24
3.4. Enfoques diferenciales	25
4. ¿Cómo lo haremos?	27
4.1 Estrategias del Programa Integral	27
4.1.1. Justicia Escolar Restaurativa (JER)	28
4.1.2. Respuesta Integral de Orientación Pedagógica (RIO-P)	31
4.1.3 Incitar para la paz	35
4.1.4 Fortalecimiento familiar	39
4.2 Apuesta y horizonte pedagógico del Programa Integral	42
4.2.1. Modelo pedagógico para la educación socioemocional y ciudadana	42
4.2. 2. Principios orientadores para la educación socioemocional y ciudadana	44
4.2.3. Método RIAP: Reflexión – Investigación – Acción – Participación	45
5. ¿Cómo posicionamos una apuesta de Ciudad?	50
Referencias bibliográficas	53

Introducción

La Secretaría de Educación del Distrito (SED), desde la Subsecretaría de Integración Interinstitucional, específicamente desde la Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales (DPRI), viene desarrollando el Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz, en el marco del Plan de Desarrollo Distrital (PDD) 2020 - 2024: Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para el Siglo XXI, puntualmente sobre el propósito número tres «Inspirar confianza y legitimidad para vivir sin miedo y ser epicentro de cultura ciudadana, paz y reconciliación», y los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas: 4. Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos; 5. Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas ; 10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos; 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles; y 17. Fortalecer los medios de ejecución y reavivar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Así, y en el marco de una apuesta de *Ciudad cuidadora, sostenible y consciente* que trajo a Bogotá el cambio de Administración, nos encontramos en el 2020 con una realidad que transformó la vida de todas las personas, y que ha generado grandes retos al sector educativo. Nos referimos a la pandemia por COVID-19, que ha reafirmado los pilares desde los cuales se construyó el PDD y así mismo, la importancia de la educación como factor de transformación social, cultural y económica.

El COVID-19 nos plantea nuevas maneras de relacionarnos y retos para llevar a cabo nuestra convivencia dentro y fuera de las escuelas. Paralelamente, la consolidación de una nueva organización económica y social con la cuarta revolución industrial implica también nuevas expectativas a nivel laboral, y nuevas proyecciones de lo que significa ser profesional o tener un oficio en un mundo cambiante e inmerso en las tecnologías (Mejía, 2020). Sabemos sin embargo que, con la emergencia generada por la pandemia, compartimos una premisa fundamental y es el cuidado de la vida.¹

El cuidado de la salud física y mental, individual y colectiva es ahora uno de los aprendizajes fundamentales, proponiendo un nuevo sentido ético de las relaciones (Toro, 2014) para prevenir además del virus en sí mismo, las posibles exclusiones o discriminaciones que con la crisis han emergido o se han acentuado.

Es así que, se han hecho evidentes las inequidades y exclusiones que históricamente nos han afectado como sociedad al sur (De Sousa, 2020), como por ejemplo, la falta de acceso y calidad de servicios (incluyendo la internet y la conectividad) que se marca notoriamente entre la Bogotá urbana y la rural; las brechas en el capital cultural y lingüístico de las familias y el tiempo que pueden compartir respecto de otras; la ausencia del reconocimiento de la diversidad de capacidades, ritmos y formas de aprender de niñas, niños y jóvenes y por ende, herramientas para abordar este aspecto; la recarga de responsabilidades y labores sobre las mujeres por los estereotipos de género y la asignación histórica de roles de cuidado y trabajo doméstico; el aumento de la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil y la violencia

¹ El curso de la sociedad ha sido marcado por diferentes revoluciones industriales, es decir, por cambios en la base de las industrias. En este caso la cuarta revolución está marcada por la era digital y sus herramientas, inteligencia artificial, robótica, big data y realidad aumentada



sexual; entre otras. Derivado de lo anterior, durante este periodo la sociedad ha vuelto sus ojos hacia la escuela, preguntándose por su papel, el rol de las y los docentes, la pertinencia de lo que se enseña y se aprende, las necesidades y las potencialidades de niñas, niños y jóvenes en un mundo que navega la incertidumbre, zozobra, miedo, entre otras cuestiones. La crisis nos acercó a la comprensión de que somos seres finitos y parte de algo más grande e interconectado. Hemos comprendido que no somos dueños de la naturaleza sino parte de ella y que cuestionar constantemente lo que creemos es fundamental, buscando maneras creativas y colaborativas de sobreponernos a la adversidad.

Por lo tanto, hoy más que nunca, las relaciones escuela-familias-comunidad nos exigen otras formas de organizarnos, desde los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la flexibilización del currículo y su implementación, hasta las relaciones administrativas, financieras y estratégicas, porque emergen aprendizajes y capacidades que cobran mayor relevancia en el contexto actual y que la experiencia sugiere replantear en torno al cuidado de toda la comunidad; así como a la posibilidad de generar nuevas articulaciones que anteriormente no contemplábamos o veíamos difíciles, tales como la participación de las familias en los aspectos curriculares para favorecer

el involucramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo a las familias como escenarios pedagógicos, así como las modificaciones de los pactos de convivencia que se vuelven determinantes en este momento, e implican otras formas de establecer diálogos para fortalecer el empoderamiento de las comunidades educativas, posibilitando la transformación de sus realidades.

Lo anterior constituido como retos – oportunidades, invita a preguntarnos por la educación que necesitamos y a buscar maneras en las que las transformaciones transiten del discurso a las prácticas, y es precisamente esto lo que plantea el Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Construcción de Escuelas como Territorios de Paz, en lo que espera, sea un escenario de participación y empoderamiento de las comunidades educativas de Bogotá para el cambio de realidades escolares.

A continuación, se presenta una gráfica que sintetiza la apuesta metodológica y conceptual del Programa Integral (Figura 1), en la cual se resalta:

- El enfoque de capacidades ciudadanas y socioemocionales como el centro de la espiral que interrelaciona los enfoques de derechos integrales, de género y diferenciales, con las cuatro estrategias contenidas en el programa: Justicia Escolar

Restaurativa (JER), Respuesta Integral de orientación Pedagógica (RIO-P), Incitar para la Paz, y Fortalecimiento Familiar; además de los momentos de la ruta pedagógica: Incitando Ideas, Pensarse y Pensarnos, Fortaleciendo Saberes y Redes y Reconstruyendo saberes a través de la Reflexión, Acción, Investigación y Participación (RIAP)

- Una gráfica en espiral que permite identificar la importancia del centro (Capacidades ciudadanas y socioemocionales) las cuales irradian todo el Programa Integral, es decir se interconecta con los enfoques, estrategias y momentos pedagógicos.

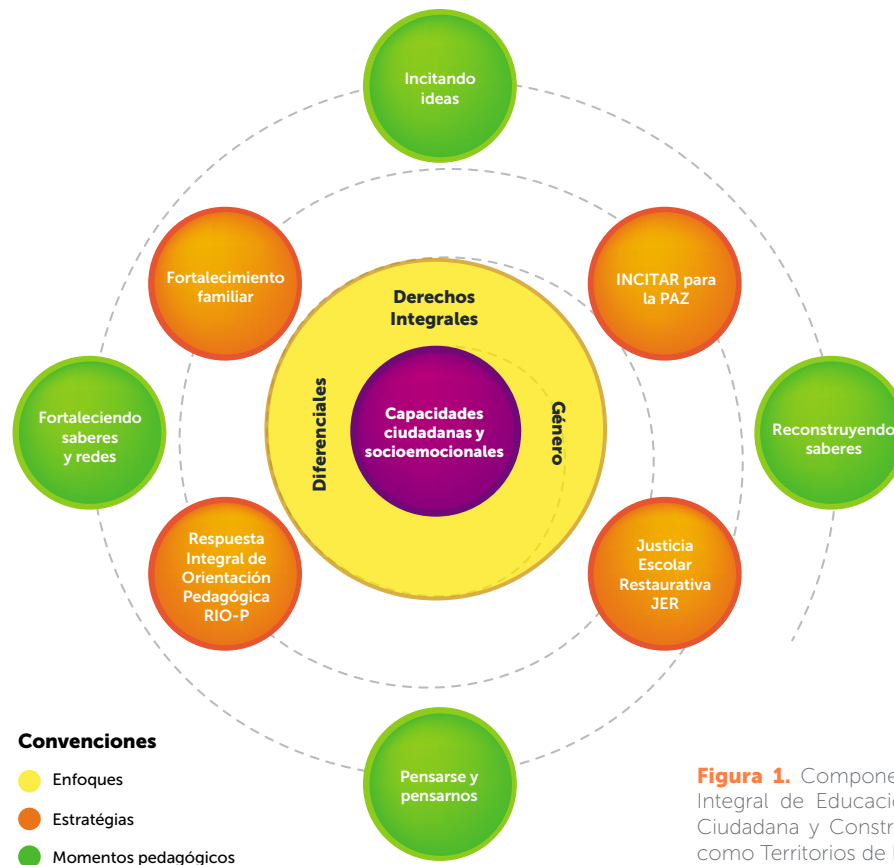


Figura 1. Componentes del Programa Integral de Educación Socioemocional Ciudadana y Construcción de Escuelas como Territorios de Paz.

En este documento se presentan elementos conceptuales, pedagógicos y metodológicos que permiten a la comunidad educativa reconocer, diseñar y sistematizar acciones para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno al desarrollo del enfoque de capacidades socioemocionales y ciudadanas.

Para finalizar, es necesario indicar que lejos de tener la pretensión de una respuesta

infallible, el presente documento invita a reflexionar, organizar y acercar la propuesta del Programa Integral a los establecimientos educativos desde sus realidades contextuales, comprendiendo esta propuesta como un mapa que proporciona una mirada sistémica de una apuesta de educación integral², en la que por supuesto cada comunidad educativa puede encontrar su propio camino para transitar.

² Se refiere a una mirada sistémica en la que la educación es un proceso colectivo constante de enseñanza y aprendizajes sobre la dimensión del saber y el ser.

1. Antecedentes

¿De dónde partimos para construir el programa integral de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz?

En el presente apartado se encuentran los antecedentes que han servido de referente para la consolidación del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Construcción de Escuelas como Territorios de Paz. A continuación, se presentan los

elementos que se consideran relevantes en cuanto a la educación socioemocional y ciudadana que contienen las políticas públicas, proyectos y programas educativos desarrollados en los ámbitos internacional, nacional y distrital (Figura 2).

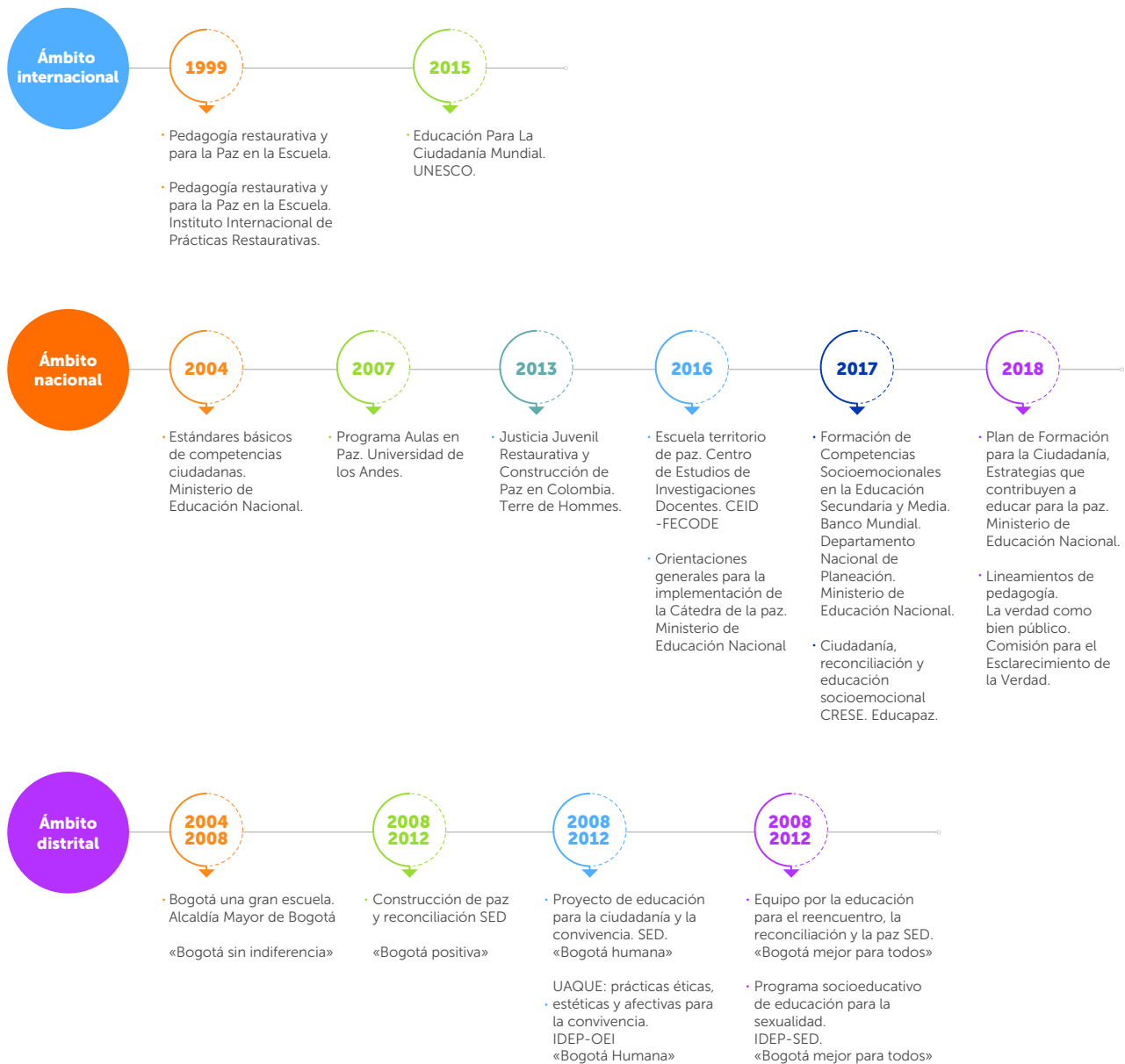


Figura 2. Línea de tiempo de antecedentes en ámbitos internacionales, nacionales y distritales

1.1 Ámbito internacional

- **Pedagogía restaurativa y para la Paz en la Escuela. El Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas, IIRP de Latinoamérica. 1999**

El Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas ha desarrollado una plataforma en la cual se comparten experiencias y se realizan procesos de formación y desarrollo profesional en torno a las Prácticas Restaurativas. Dentro de la apuesta conceptual se hace una distinción entre las Prácticas Restaurativas y la Justicia Restaurativa, en tanto esta última es reactiva, al presentarse como una respuesta a un crimen o conflicto que ya ha ocurrido. Mientras que, las Prácticas Restaurativas incluyen los procesos que preceden los hechos, poniendo el énfasis en la comunidad como elemento central y potencial de todas las formas de relacionamiento. Por lo anterior, la implementación de este enfoque trae beneficios para todos los escenarios de desarrollo de las personas, incluyendo la escuela. (IIRP Latinoamérica, s.f.)

- **Educación Para La Ciudadanía Mundial (ECM). UNESCO. 2015**

Desde la Unesco, la apuesta por una ciudadanía mundial se refiere al sentido de pertenencia a una comunidad mundial, es decir, a una humanidad común, por ende, es necesario fortalecer «la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial» (UNESCO, 2015, p. 12), por lo tanto, el abordaje de esta apuesta, incita a revisar la dimensión mundial de la educación para la ciudadanía y su impacto en políticas, programas y proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta educación contempla tres dimensiones conceptuales: 1.) cognitiva, la cual tiene que ver con la adquisición de conocimientos, pensamiento crítico y comprensión de

las interrelaciones y la interdependencia de los países y grupos poblacionales. 2.) Socioemocional, la cual se refiere al sentido de pertenencia a una humanidad que comparte valores, responsabilidades, solidaridad y tiene respeto por la diferencia y la diversidad. 3.) Conductual, dentro de la que se encuentran las acciones eficaces y responsables que aportan a la construcción de un mundo más pacífico y sostenible. (UNESCO, 2015). Lo anterior, da cuenta del abordaje integral que se le da a la formación de ciudadanía mundial.

1.2 Ámbito nacional

- **Estándares básicos de competencias ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. 2004**

El Ministerio de Educación Nacional, en el año 2004, publica y entrega a los establecimientos de educación pública y privada, en primaria como secundaria y media, el documento de estándares básicos de competencias ciudadanas. Para estos estándares básicos de competencias ciudadanas, el concepto de ciudadanía se manejó desde el vivir en sociedad como característica de los seres humanos.

- **Programa Aulas en Paz. Universidad de los Andes. 2007**

Este programa tiene como objetivo la promoción de formas de convivencia pacífica y la prevención de agresiones a través del desarrollo de competencias ciudadanas en niñas y niños. El programa involucra a diferentes actores de la comunidad educativa por medio de cuatro acciones de implementación: 1) capacitación a docentes, practicantes y voluntarios; 2) implementación en el aula de clase; 3) Talleres de refuerzo con grupos heterogéneos; 4) talleres y reuniones con las familias de los cursos donde se implementa el programa. (Universidad de los Andes, s.f.).

- **Proyecto de Justicia Juvenil Restaurativa y Construcción de Paz en Colombia. Terre de Hommes. 2013**

Este proyecto tenía como objetivo propiciar el respeto de las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos en situaciones de conflicto y violencia. El plan piloto se llevó a cabo en el año 2013 en la ciudad de Bogotá, posteriormente se replicó en otros lugares del país. Contaba con los siguientes ejes de desarrollo: formación, prevención e incidencia, a través de estos se promovían los principios de la Justicia Juvenil Restaurativa y las Prácticas Restaurativas en procesos que involucran a niñas, niños y adolescentes (Terre de Hommes, 2015).

- **Escuela territorio de paz. Centro de Estudios de Investigaciones Docentes. CEID -FECODE. 2016**

El objetivo de la escuela como territorio de paz es sembrar el pensamiento crítico, el Movimiento Pedagógico, el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo –PEPA–, la educación emancipadora, la educación para la vida con dignidad, la defensa de la educación pública como derecho y la dignificación de la profesión docente (p. 6). El enfoque conceptual está centrado en que, la escuela como territorio de paz, hay que concebirla como componente de la política de reparación colectiva por la deuda que el Estado tiene con el magisterio colombiano, con las comunidades y con la educación pública. En este sentido, son clave las relaciones de la escuela con la comunidad, en el marco de la construcción un proyecto cultural para la paz; la democratización de la escuela como interés social de todos: del magisterio, los estudiantes, las familias y la construcción de políticas públicas que trasciendan a la educación como derecho fundamental, el bien común y patrimonio de la humanidad (p. 7).

- **Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. 2016**

El objetivo de esta estrategia de formación para la ciudadanía, es implementar la Cátedra de la Paz que busca generar reflexión y diálogo sobre el desarrollo sostenible, la cultura de la paz y el mejoramiento de la calidad de vida de la población (p. 4). El enfoque conceptual, responde al desafío de formar seres humanos con capacidad para el cuidado de sí mismo, de los demás y del medio ambiente como un ciudadano, con las competencias para la recuperación de la memoria histórica para generar procesos de perdón y reconciliación, con las actitudes para fortalecer la democracia, la participación y el respeto de las diferencias.

- **Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media. Guía del docente Undécimo grado. Banco Mundial Oficina Bogotá. Departamento Nacional de Planeación. Ministerio de Educación Nacional. 2017**

La Estrategia Paso a Paso, es un programa que busca el desarrollo de competencias socioemocionales brindando herramientas para que los docentes puedan promoverlas en el aula (p. 5). En el enfoque conceptual se señala que son aquellas que, incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales, sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad, para conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas (p. 5). También promueven un mejor rendimiento académico y alejan a la persona de conductas de riesgo tanto individuales como grupal (p. 5).

• CRESE- Educapaz 2017

El programa Nacional de Educación para la Paz- Educapaz- tiene tres líneas de trabajo estratégico: 1) educación rural, 2) Investigación e incidencia en políticas de educación para la paz y 3) Ciudadanía, reconciliación y educación socioemocional- Crese. Esta última, es una propuesta que busca transformar las relaciones al interior de las comunidades educativas de manera que se contribuya a la construcción de paz. La promoción de capacidades socioemocionales, para la ciudadanía y la reconciliación, es una apuesta para la formación integral de los individuos, lo que permite una transformación en las relaciones a partir de ejercicios dialógicos y reflexivos, mejorando la convivencia más allá de la escuela. (Educapaz, s.f.).

• Lineamientos de pedagogía. La verdad como bien público. Equipo de trabajo de Pedagogía Comisión de la Verdad. 2018

El objetivo de los lineamientos de la estrategia pedagógica es aportar a la movilización de la sociedad colombiana en torno a la verdad y su apropiación como bien público a través del fortalecimiento de habilidades, actitudes y valores para la vida, la convivencia social y para que el horror de la guerra no se repita (p. 14), y promover experiencias transformadoras frente a las creencias, ideas y valores que legitiman la violencia en instituciones, comunidades y sectores de la sociedad en el marco del respeto a la democracia y el reconocimiento de los derechos y la diversidad (p. 15). En cuanto al enfoque conceptual prioriza la educación para la justicia social, que propone el empoderamiento de los sujetos a partir del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y la acción transformadora (p. 13).

• Plan de Formación para la Ciudadanía, Estrategias que contribuyen a educar para la paz. Ministerio de Educación Nacional. 2018

El objetivo ha sido definir el Plan de Formación para la ciudadanía y las estrategias

que contribuyen a educar para la paz, en pro de la formación de ciudadanos que resuelvan conflictos de manera constructiva. En el enfoque Conceptual se indica que, para garantizar la construcción y la consolidación de la paz en el país, es una prioridad movilizar a la sociedad colombiana y a las comunidades educativas para que participen democráticamente, en iniciativas que busquen mejorar las condiciones de vida de su contexto y de la sociedad en general y valoren la diversidad como oportunidad de aprendizaje y construcción. Se espera que los estudiantes de distintas instituciones educativas del país hayan fortalecido sus competencias ciudadanas para el ejercicio de los derechos humanos (p. 1).

1.3 Ámbito distrital

• Bogotá una gran escuela «Bogotá sin indiferencia» 2004- 2008

En el plan sectorial de educación «Bogotá, una gran escuela» tenía como objetivo el desarrollo de una política educativa que contribuyera a la reducción de la pobreza, logrando una mayor equidad social, a través de la garantía del derecho a la educación para todas las niñas y niños de la ciudad. Para cumplir con este objetivo el plan tenía como base los siguientes principios: solidaridad, autonomía, diversidad, equidad y participación. El Programa Escuela- ciudad- escuela se llevó a cabo buscando el desarrollo de relaciones de corresponsabilidad y diálogo entre los actores de la comunidad educativa y la ciudad. De esta manera, se realiza una apertura de las instituciones educativas diversificando los espacios de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento y la formación en derechos humanos, democracia, paz y convivencia (SED, 2005)

• **«Construcción de paz y reconciliación»
SED. 2008-2012**

Este programa tenía como objetivo «generar condiciones que permitieran construir paz, promoviendo la solución pacífica de conflictos, la no violencia activa, y la garantía efectiva de los derechos de las víctimas y de la población desplazada» (SED, 2012, p. 49) de igual manera buscaba aportar a la integración de excombatientes sin discriminación.

Como parte de los proyectos para materializar este objetivo se encontraba el de Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género cuya puesta en marcha se realizó a través de cuatro procesos:

1. Transformación e innovación de los procesos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y la convivencia escolar;
2. Promoción de prácticas, hábitos y procedimientos para el respeto de la dignidad humana, la protección de la diversidad y la interculturalidad, la disposición para la reconciliación y el fortalecimiento de la democracia en el entorno escolar;
3. Fortalecimiento de las capacidades de la comunidad educativa para hacer realizables los derechos humanos, los deberes y compromisos para la convivencia escolar;
4. Implementación de acciones que permitan proteger y garantizar los derechos humanos, la integridad personal, la convivencia y la seguridad en la escuela. (SED, 2008, p. 82)

• **Proyecto para la Educación, la Convivencia y la Ciudadanía (PECC)
«Bogotá humana». 2012-2016**

Este programa definió un enfoque integral y contextualizado para el abordaje de la ciudadanía y la convivencia. Se partió de la certeza de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentran inmersas todas las personas que conforman la comunidad educativa. Por esta razón, se reconoció a

todas ellas como facilitadoras ciudadanas. En el marco del programa se promovió la participación y el empoderamiento de las y los estudiantes, se integraron saberes ciudadanos en las prácticas y en los currículos de los colegios, se promovieron relaciones de poder horizontales para la construcción de espacios de diálogo y de acuerdos para la convivencia, y se aportó en la consolidación de entornos escolares protectores (SED, 2014a).

Para el desarrollo de este proyecto se llevaron a cabo cuatro estrategias: Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC); Iniciativas Ciudadanas de Transformación (INCITAR); Gestión del Conocimiento y Respuesta Integral de Orientación Escolar (RIO). Asimismo, se construyeron los lineamientos pedagógicos para fortalecer y desarrollar acciones orientadas a la formación de ciudadanos y ciudadanas con identidad, autonomía, conciencia de derechos, valores vitales y participativos y, quienes aportaran a la construcción de una sana convivencia en los ambientes escolares y en los territorios del distrito.

Para relacionar la pedagogía crítica con el desarrollo de capacidades se creó un método denominado Reflexión – Acción – Participación (RAP), inspirado en las propuestas de la Investigación Acción Participativa, de Orlando Fals Borda y de la Educación Popular de Paulo Freire, así el método RAP, se llevó a la práctica a través de una propuesta didáctica denominada la Ruta Vivencial, integrada por dos componentes: momentos y aprendizajes ciudadanos. El componente de momentos estableció una secuencia de cuatro acciones pedagógicas, que permitían el desarrollo de capacidades para la ciudadanía y la convivencia. Mientras que, el componente de aprendizajes ciudadanos orientó procesos en las comunidades educativas tanto de manera transversal como en las áreas del conocimiento por medio de actividades, metodologías y prácticas, para apoyar el trabajo de la cotidianidad escolar.

• **UAQUE: Prácticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia- IDEP, OEI. 2014**

Este programa de investigación educativa y formación docente tenía como objetivo el potenciar el saber pedagógico, experiencial y vital en torno a la convivencia, de todos los actores de las comunidades educativas, de manera que se pudiera visibilizar al estudiantado y las familias como sujetos de agenciamiento. Con este objetivo, se desarrollaron procesos investigativos y formativos, en los que, a partir del diálogo de saberes, entre docentes, estudiantes y la comunidad académica, se fortalecieron los saberes y prácticas sobre la convivencia en las instituciones educativas. (Córtés Salcedo, 2015)

• **Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la Paz «Bogotá mejor para todos» 2016-2020**

Esta línea estratégica hace parte del «Plan sectorial de educación 2016-2020, hacia una ciudad educadora», uno de los principios que orientaron la política pública educativa fue el de desarrollar espacios de aprendizaje propicios para la convivencia, la construcción de paz y la felicidad (SED, 2017) Para dar cumplimiento a dicho objetivo, esta línea estratégica buscaba fortalecer las competencias socioemocionales y ciudadanas de las y los estudiantes, a su vez, promovía la participación y el empoderamiento de los diferentes actores de las comunidades educativas.

En este sentido, el Programa propuso seis componentes orientados a: 1) potenciar las capacidades de los directores locales de educación y de las y los rectores en temas de participación, convivencia, clima escolar y entornos escolares; 2) enfocar los planes de convivencia hacia el reencuentro, la reconciliación y la paz; 3) consolidar la incorporación de los temas y proyectos transversales a los PEI, en el marco de la autonomía escolar; 4) mejorar los entornos

escolares; 5) consolidar el Observatorio de Convivencia Escolar; y 6) generar espacios para la comunicación y la socialización (SED, 2017)

Como acciones pedagógicas, se destaca el proceso formativo a las y los directores locales y equipos directivos en liderazgo, comunicación asertiva, mecanismos de participación, gestión de ambientes de aprendizaje para la convivencia, clima escolar para la paz e integración de la institución como comunidad educativa. También, el acompañamiento In situ a los colegios para enfocar los planes de convivencia hacia el reencuentro, la reconciliación y la paz. Y finalmente, la generación de espacios de comunicación para identificar nuevas formas de establecer relaciones y acuerdos entre las personas y con las instituciones a partir del reconocimiento del otro (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016)

• **Programa socioeducativo de educación para la sexualidad- IDEP, SED 2018.**

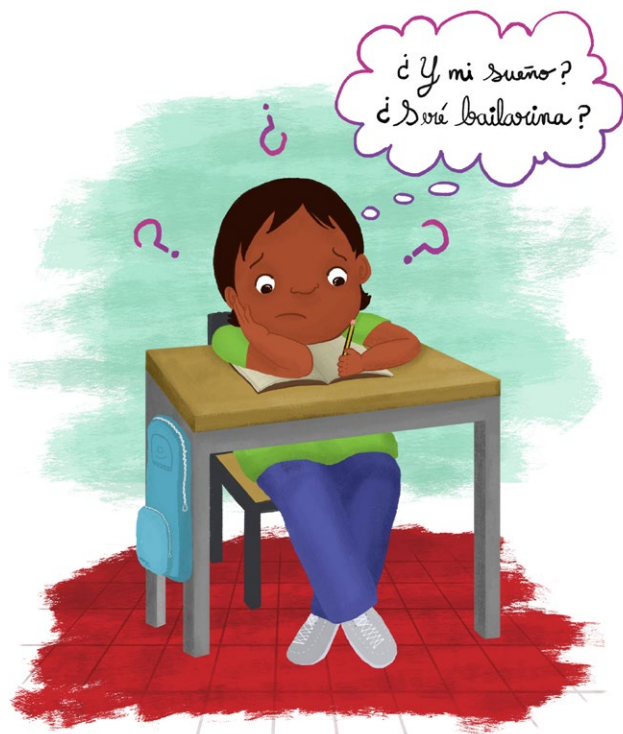
Este programa buscaba aportar al abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares, partiendo de la comprensión de las realidades y dinámicas propias de las IED. La estrategia contemplaba tres escenarios: el primero fue el nivel conceptual, entendiendo las potencialidades humanas como horizonte de comprensión de la sexualidad; el segundo, fueron los lineamientos pedagógicos como herramientas para abordar la temática en todos los ciclos y finalmente se plantea en términos estructurales, refiriéndose a la vinculación y articulación de todas las áreas, instancias y actores de las comunidades educativas en el abordaje de la sexualidad. (IDEP-SED, 2019)

2. ¿Qué buscamos transformar?

Teniendo en cuenta los antecedentes mencionados, el Programa busca que la escuela se convierta en un escenario que promueva la educación integral, en la que los conocimientos académicos no se prioricen sobre la formación del ser. En este sentido, es importante propiciar, desde la interacción y la práctica el desarrollo de capacidades socioemocionales y ciudadanas, la participación de las familias y las comunidades en la escuela, el establecimiento de relaciones horizontales, y la incidencia de las comunidades en la política pública educativa.

Es así que perseguimos la transformación de las siguientes realidades en el contexto escolar:

- Currículos que priorizan el saber y la fragmentación de la vida (conocimientos académicos) sobre la formación del ser y la integralidad (educación socioemocional y ciudadana)



- Gestión de los conflictos a través de prácticas punitivas, donde el castigo y sanciones son las débiles soluciones que se aplican unilateralmente.



3 Es una postura en la que se pone a los seres humanos como el centro de la explicación, definición de necesidades e intereses de los contextos por encima de otras formas de vida y elementos de la naturaleza.

4 Es un conjunto de ideas, nociones y relaciones sociales que establecen la superioridad de la masculinidad y la heterosexualidad por encima de la feminidad y otras expresiones e identidades de género.

5 Es una forma de discriminación de una clase social respecto a otras a las que consideran inferiores.

6 Es una forma de discriminación social contra las personas con capacidades diversas (en condición de discapacidad).

7 Es el rechazo, discriminación y expresión de violencias relacionadas por el origen étnico o el lugar de nacimiento o procedencia de las personas.

8 Es un conjunto de ideas, nociones y relaciones sociales que establecen la superioridad de la masculinidad y la heterosexualidad por encima de la feminidad y otras expresiones e identidades de género.

- Relaciones desiguales estructuralmente constituidas, como el antropocentrismo³, heteropatriarcado⁴, clasismo⁵, capacitismo⁶, xenofobia⁷, adultocentrismo⁸, entre otras.



- Prácticas escolares descontextualizadas, limitadas al aula y basadas en relaciones jerárquicas de poder.



- Dinámicas institucionales, locales, familiares y entornos que complejizan la convivencia escolar.



- Participación ciudadana limitada a la representación y el marco normativo, con poca incidencia en la transformación de realidades cotidianas y en la política pública educativa.



Por lo tanto, es importante que la escuela reflexione y tome acciones sobre estos escenarios, instalados y naturalizados culturalmente, los cuales pasan desapercibidos y que vulneran los derechos de niñas, niños y jóvenes y de las comunidades en general.

2.1. ¿Cómo queremos que sea?

Antes de continuar, les invitamos a que se tomen algunos minutos y reflexionen sobre cómo se imaginan la escuela dentro de 10 años:

¿Qué cambiarían?

¿Qué mantendrían?

¿Cómo quisieran recordar en 10 años la transformación que estamos viviendo en este momento a nivel personal, colectivo y de ciudad?



Estas respuestas seguramente pueden dar pistas sobre la educación que queremos y soñamos, pero también de la educación que podemos construir.

A continuación, les compartimos algunos de nuestros sueños sobre la educación integral para Bogotá y nos proponemos alcanzar con la implementación de este programa.

- Una educación integral en la que se privilegia la formación del SER y el SABER desde una perspectiva de «Buen vivir⁹».



- Una educación socioemocional y ciudadana que se aprende en la práctica e interacción.



⁹ Es el planteamiento de pueblos ancestrales que habitan Los Andes, para construir una relación armoniosa, respetuosa y equilibrada entre los seres humanos con la naturaleza.

- Una educación en la que la escuela, familia y comunidad construyen relaciones horizontales e inciden en la política pública educativa.



- Una educación que promueve una ciudadanía memorial, crítica, activa y transformadora, donde los sueños, deseos y expectativas tanto de los más jóvenes como de los mayores tienen un lugar.



- Una educación que fortalece capacidades ciudadanas y socioemocionales, de tal manera que contribuye a decidir los sentidos, proyecto y plan de vida de los sujetos.



- Una educación que consolida comunidades de aprendizaje, trabajando en red, compartiendo experiencias y fortaleciendo lazos de confianza, solidaridad y colaboración.



3. ¿Cuáles enfoques orientan la acción pedagógica del programa?

Los lentes con los que acerquemos la mirada a la realidad escolar nos van a permitir «enfocarnos» en algo específico y así, comprender «el bosque sin perder de vista los árboles», de manera que podamos generar procesos de transformación de dicha realidad. Tener enfoque es concentrarnos, priorizar y dirigir nuestro esfuerzo hacia eso que miramos.

Es así que, para el Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz el enfoque nuclear son las capacidades ciudadanas y socioemocionales, que se fortalecen y desarrollan en acciones estratégicas a través de los derechos integrales, el enfoque de género y los enfoques diferenciales, coherentes con la perspectiva de desarrollo humano del «Buen Vivir».

3.1. Enfoque de capacidades ciudadanas -CC y socioemocionales -SE

El Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Construcción de Escuelas como Territorios de Paz, sitúa las capacidades ciudadanas y socioemocionales como enfoque articulador o nuclear en coherencia con sus objetivos y principios pedagógicos. En contraste con propuestas vigentes a nivel nacional como la de competencias que tienen que ver con saber hacer en contexto las capacidades están vinculadas con las posibles relaciones y transformaciones sociales que permite la acción ciudadana.

El término competencia se define como un saber hacer que es flexible, se adapta al contexto particular, e implica una reflexividad que orienta la acción (Vasco, 2003). La mejor manera de evidenciar las

competencias que posee una persona son sus prácticas y acciones. Por otra parte, el enfoque de capacidades considera las oportunidades que brinda el contexto para favorecer ciertas prácticas, y tiene en cuenta la agencia de las personas para hacer uso o no de sus capacidades (Nussbaum, 2012). En este sentido, ser competente y ser capaz, son maneras distintas de comprender la formación ciudadana. A diferencia de las competencias, las capacidades no son simples habilidades que residen en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades y oportunidades creadas en el entorno político, social, económico y cultural. El Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz apuesta por un enfoque de capacidades ya que reconoce a la escuela, sus integrantes y comunidades como sujetos de derechos y agentes activos en la transformación ciudadana y la reconstrucción del tejido social de la ciudad.

Lo anterior está en consonancia con lo que propone el Plan de Desarrollo Distrital-PDD (2020- 2024) donde se relacionan las capacidades con el enfoque de cultura ciudadana. Así, incorporar dicha perspectiva implica reconocer el poder de transformación social desde la agencia de la ciudadanía y desde el ejercicio de auto y mutua regulación. Es decir, se debe promover el «Ejercicio de derechos, no abusar de los propios y permitir a otros que los ejerzan. - Aumentar la capacidad de celebrar, cumplir y reparar acuerdos. - Respetar, admirar y valorar la diversidad. -Promover el auto y mutuo cuidado para garantizar una sana convivencia. -Promover y aumentar la confianza interpersonal e interinstitucional» (PDD- 2020-2024).

3.1.1. ¿Qué comprendemos por capacidades ciudadanas y socioemocionales?



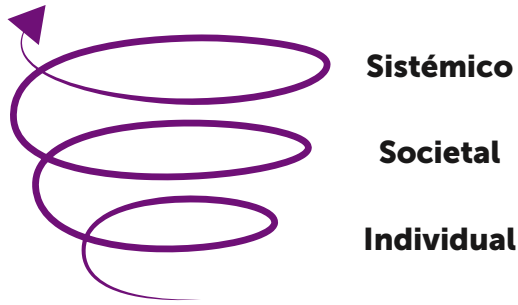
Las capacidades son comprendidas como lo que es capaz de hacer y ser una persona o un colectivo para transformar su realidad y las condiciones que tiene para lograrlo (Nussbaum, 2012). Particularmente, desde el Programa Integral, se promueve el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas entendidas como aquellas que permiten a las personas incidir en las decisiones sobre los temas comunes prioritarios y cómo abordarlos desde una perspectiva del buen vivir, y contribuir con acciones que permitan hacerlas realidad. Para potenciarlas es esencial que las personas también desarrollen sus capacidades socioemocionales, que les permitan construir relaciones afectivas cuidadosas con sí mismas y con quienes les rodean.

Desde la propuesta de Amartya Sen (2000), las capacidades permiten valorar el bienestar, la libertad y la calidad de vida de una persona o región; sirviendo de herramienta para el diseño y valoración de políticas públicas.

En esencia, las capacidades son dinámicas y diversas, no se limitan a la potencia interna de las y los sujetos sino también, a las condiciones de su contexto y deben promover simultáneamente dos aspectos: por una parte, las capacidades internas, que se refieren a los rasgos, aptitudes y conocimientos desarrollados por cada persona en un contexto determinado y, por otra, las capacidades combinadas, que consisten en la suma de las capacidades internas más las condiciones políticas, económicas y sociales que brinda el entorno (Nussbaum, 2012). El fortalecimiento de estas capacidades permitirá que las personas y las comunidades sean libres de llevar la vida que consideren valiosa a partir de sus intereses, preferencias, identidades y contextos (Sen 2000).

Esta distinción da una orientación acerca de la labor que aguarda al sector educativo: se ve convocado a promover el desarrollo de capacidades ciudadanas y socioemocionales en estudiantes, docentes, directivos docentes, familias y otras personas cercanas a la escuela; y de manera simultánea a generar condiciones en el clima institucional y de aula, la participación escolar y el involucramiento comunitario, que permitan el despliegue de dichas capacidades. Únicamente un trabajo interdisciplinar, interconectado y constante permitirá que el enfoque de capacidades se concrete en las transformaciones que deseamos.

Lo anterior está íntimamente relacionado con los pilares de Jacques Delors (1996): Aprender a Ser, a Hacer y Aprender a Vivir Juntos, las cuales están enfocadas al crecimiento del ser, a la construcción de un saber en contexto y al hacer como acción para el cambio social, posibilitando una constante construcción de lo que somos en relación con tres dimensiones interrelacionadas e interdependientes:



La dimensión individual: Entendida como el ser en sus esferas física, emocional, intelectual y espiritual. Su desarrollo implica autoconocimiento y la construcción constante del «sí mismo», el cual se ve influenciado por las relaciones que se dan en el contexto (la familia, los pares, la comunidad, los medios de comunicación, las redes sociales, la sociedad).

La dimensión societal: Entendida como la trama de relaciones con los 'otros' con quienes interactuamos cotidianamente: la familia, el aula, la escuela, los compañeros del barrio o la vereda; y con quienes tenemos realidades compartidas en contextos específicos de tiempo, modo y lugar.

La dimensión sistémica: Entendida como los procesos, estructuras y sistemas más amplios y más o menos tangibles en los que se enmarca nuestra cotidianidad: el Estado, el ambiente, los sistemas económicos y culturales. En esta misma dimensión, se incorpora el Buen vivir el cual busca la relación armoniosa entre los seres humanos y de estos con la naturaleza (...) un equilibrio en las relaciones entre las personas, la sociedad y la naturaleza (Acosta, 2008).

Comprender la educación ciudadana desde una perspectiva sistémica nos invita a colocarla en contexto y a comprender lo individual, lo societal y lo sistémico, no como dimensiones aisladas sino como un conjunto interconectado que nos permite comprender la emergencia de un SER en red e interdependiente con su entorno.

De esta manera, la formación en ciudadanía se proyecta como una práctica activa, dinámica y potencial a todo ser humano que se ve materializada en la continua construcción del sí mismo, la reflexión crítica, la participación en el marco de la comunidad y de esferas de poder, e incidencia en los contextos naturales, sociales y culturales en que está inmerso el ser (Horrach, 2009). Por otro lado, implica un actuar desde la identidad propia y acogiendo la diversidad, para construir relaciones y sociedades de cuidado justas, equitativas, incluyentes y orientadas al buen vivir (Ruiz & Chaux, 2005; Cortina, 1997).

3.1.2. Capacidades ciudadanas y socioemocionales del programa integral

Para lograr las transformaciones de las realidades escolares que ya hemos enunciado, el Programa Integral propone el desarrollo y fortalecimiento de las siguientes capacidades ciudadanas y socioemocionales en cada actor de las comunidades educativas:

3.1.2.1. Participación:

Esta capacidad hace referencia a que las personas se reconozcan como sujetos políticos, que hacen parte de un contexto en el cual tienen incidencia directa. La participación requiere agencia y empoderamiento para que las y los ciudadanos tomen decisiones colectivas sobre asuntos que les afectan, puedan lograr lo que desean, y ejerzan control sobre los asuntos comunitarios y colectivos. La participación, entendida como práctica horizontal, no es excluyente de los mecanismos establecidos dentro de la democracia participativa, en tanto el fortalecimiento de esta capacidad conlleva a la cualificación y diversificación de los espacios de empoderamiento, proposición y apropiación sobre las decisiones del Estado (SED, 2014b, p. 26).



Para el fortalecimiento de la capacidad de participación desde la escuela niñas, niños y adolescentes deben ejercer un rol activo en la toma de decisiones sobre situaciones que les afectan. En esta medida, es importante abrir espacio para que ellas y ellos puedan opinar, proponer, decidir y actuar a partir de sus necesidades, intereses, identidades y momento vital. En este contexto, las y los docentes y demás adultos juegan roles simultáneos de acompañantes, facilitadores, educandos y educadores (IDEP, 2013). Afianzar la capacidad de participación en el contexto educativo permite la garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes desde un lugar de corresponsabilidad y de promoción de su bienestar.

3.1.2.2. Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza:

Esta capacidad se refiere a la consciencia de las personas como seres físicos, emocionales, racionales y espirituales, donde el cuerpo es concebido como el primer territorio de derechos y de autocuidado, que principalmente está inmerso en un entorno vivo, es decir, se entiende a la naturaleza como un sujeto de derechos, y justamente esta consciencia de respeto y cuidado permite la defensa colectiva de la vida, el territorio y

de todos los seres que lo conforman, e invita a trascender la escuela como escenario de aprendizaje para desarrollar prácticas pedagógicas en las comunidades y territorios en los que está inmersa. Por lo tanto, esta capacidad implica el establecimiento de prácticas y hábitos saludables, en relación a diversas áreas del ser, incluyendo la sexualidad. Se reconoce que las personas forman parte de un sistema de interacciones físicas, sociales y culturales con sus congéneres y con los demás seres. En esta medida, la capacidad de sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza implica el respeto hacia la propia vida, la vida de las demás personas y de los seres que habitan la tierra (SED, 2014b).



3.1.2.3. Comunicación:

Esta capacidad implica el intercambio de opiniones, deseos, propuestas, sentires y saberes para construir y transformarse a partir de la conversación. Este intercambio se puede realizar desde múltiples lenguajes tanto verbales como no verbales; la pintura, la fotografía, la danza, la música, los gestos, las artes plásticas y audiovisuales son también lenguajes comunicativos que se invita permeen la cotidianidad de la escuela, las áreas de conocimiento y las interacciones diarias. Comunicarse es la posibilidad de construir pensamiento y de pensar con otros.

Hacer circular la palabra en espacios de conversación hace que las personas vayan saliendo del repetir, y se vayan atreviendo a decir y proponer (Schujman, 2020). En el espacio de comunicación están presentes la curiosidad, la apertura, la flexibilidad, la asertividad y el cuidado. La capacidad de dialogar y escuchar mediante el ejercicio comunicativo es fundamental para el agenciamiento, el empoderamiento (participación) y la transformación de realidades.



3.1.2.4 Identidades:

Esta capacidad tiene que ver con la comprensión y valoración de la riqueza de las diferentes identidades (sexual, cultural, política, religiosa, etc.) del ser, como dinámicas, individuales, relacionales y contextuales, aspecto que permite a su vez, desarrollar conciencia sobre las diferencias y exclusión históricas hacia ciertos grupos identitarios (Nussbaum, 2006), facilitando una construcción colectiva de una educación desde y para las diversidades. Lo anterior debe ser un ejercicio en doble vía que comprende la libertad de autodeterminación permanente en la construcción de la propia identidad, y que al mismo tiempo reconoce y valora las otras identidades tanto desde las coincidencias como desde las diferencias. Las escuelas se ven convocadas a constituirse en espacios

facilitadores de exploración, reflexión, e indagación para las construcciones y transformaciones identitarias de todas y todos sus integrantes.



3.1.2.5 Pensamiento y memoria crítica:

Esta capacidad apuesta a una pedagogía que permita concientizar a las personas en una acción autorreflexiva y crítica sobre sí mismas, su tiempo y sus contextos (Freire, 1970). El pensamiento crítico se plantea desde la reflexión y problematización en dimensiones sociales, culturales y políticas de la vida cotidiana y las dinámicas locales, nacionales y mundiales. Esta capacidad implica examinar



creencias y argumentos, realizar preguntas sobre sí mismo y el contexto, y pensar de manera autónoma (Nussbaum, 2006). De allí se asumen posturas críticas y se toman decisiones y acciones conscientes en el plano personal y colectivo. Estas reflexiones, decisiones y acciones se dan en el marco de una ciudadanía memorial que reconoce el carácter complejo y matizado de la historia, asume responsabilidad por el pasado y el futuro, y fortalece su conciencia histórica tanto a nivel individual como colectivo (Rubio & Osorio, 2017).

3.1.2.6 Sensibilidad y gestión emocional:

Esta capacidad conlleva a un ejercicio dialógico sobre el reconocimiento de la socioafectividad inherente, es decir a conocer y gestionar las propias emociones y construir intersubjetividades con las otras personas. Se busca que la escuela promueva seres emocionales plenos, con inteligencia interpersonal e intrapersonal, empatía para construir puentes a través de la diferencia, y responder de manera cuidadosa, ética y responsable frente a las emociones de los demás (SED. 2014a). Para fortalecer esta capacidad, se hace necesario que los componente afectivos y emotivos sean integrados de manera explícita en las interacciones formales e informales que se dan entre todas las personas que integran las comunidades educativas.



3.1.2.7 Creatividad e innovación:

Esta capacidad se relaciona con la posibilidad de encontrar opciones, alternativas y soluciones ante los retos y situaciones tanto de la vida individual como colectiva. Implica un reconocimiento del contexto y sus particularidades, un empoderamiento que permita asumirse como sujeto transformador y unas condiciones contextuales que permitan materializar los sueños e ideas. Esta capacidad es fundamental para asumir los cambios y transformaciones que se dan de manera constante en la sociedad. Las instituciones educativas pueden convertirse en espacios donde se promueven la flexibilidad, la recursividad y la adaptabilidad para hacer frente a las situaciones académicas, convivenciales y comunitarias que se dan día a día en la escuela.



Las anteriores capacidades ciudadanas y socioemocionales propuestas por el Programa Integral deben comprenderse desde un sentido de corresponsabilidad¹⁰ e interdependencia. Es decir, que tanto las y los docentes, estudiantes, directivas, familias y comunidades como las instituciones del estado son responsables del fortalecimiento de dichas capacidades en los contextos educativos.

¹⁰ **Corresponsabilidad:** Se trata de la responsabilidad compartida entre dos o más personas, instituciones u otros actores presentes en la sociedad.

Además, que el desarrollo de cada una de estas capacidades se ve influenciado y depende del despliegue de las demás, no es posible comprenderlas de manera aislada sino en relación las unas con las otras. Este sentido de corresponsabilidad e interdependencia es también un llamado a las comunidades educativas y la sociedad para promover escenarios y condiciones para el ejercicio de estas capacidades. Esto, teniendo en cuenta las necesidades y características de las comunidades educativas; más aún en el marco de los retos-oportunidades que ha dejado la pandemia. El papel de quienes intervienen en la acción educativa es fundamental para identificar las relaciones entre estas capacidades, las formas más adecuadas de abordarlas y las condiciones requeridas para su desarrollo.

Dado que el Programa Integral promueve la transformación de las realidades del contexto escolar a través del empoderamiento de la comunidad educativa, el cuestionamiento y transformación de las relaciones de poder y el posicionamiento del perdón, la reconciliación y la restauración como principios de la convivencia escolar; se hace necesario promover tres enfoques que acompañen y potencien las capacidades: derechos integrales, género y diferenciales; que garanticen la coherencia y cohesión de sus diferentes acciones.

3.2. Enfoque de derechos integrales

Este enfoque es una complementariedad entre los derechos humanos y los derechos de la naturaleza (y de todos los seres vivos), y tiene que ver con las concepciones de algunos pueblos originarios de los Andes alrededor del *Sumak Kawsay* (Ecuador) o el *Suma Qamaña* (Bolivia) y que algunos denominan como Buen vivir al «espacio comunitario, en donde existe reciprocidad, convivencia con la naturaleza, responsabilidad social, consenso» (Houtart, 2011, p. 4).

Esta comprensión dialógica se hace evidente en la defensa de la naturaleza que da en decisiones normativas como el reconocimiento de los ríos como sujetos de derechos. Por ejemplo, el caso del río Cauca al que se le reconoció por vía judicial «su cuenca y afluentes como una entidad sujeta de derechos a la protección, mantenimiento y restauración a cargo de EPM, y del Estado» (Tribunal superior de Medellín, 2019, p. 43).



Es así como, este enfoque ubica al ser humano como parte de la naturaleza y no como el centro de un todo, por ende, el planeta se configura como la casa común que necesita del cuidado y compromiso y no como la bodega de suministros de la humanidad. Por tanto,

La naturaleza es la fuente de la vida (una madre) y el ser humano es la parte pensante de esta realidad. La prioridad pertenece a la naturaleza sin la cual el ser humano no puede vivir (pero que puede destruir). Así, preocuparse de la humanidad significa en primer lugar defender la tierra y establecer la armonía entre la naturaleza y los seres humanos, lo que implica el respeto de todo el entorno natural (Houtart, 2011, p. 16).

Desde la perspectiva de derechos integrales se reconoce que los Derechos Humanos no están por encima de los derechos de la naturaleza, por consiguiente, «las capacidades de todas las criaturas sensibles cuentan como fines en sí mismas y todos estos seres deberían adquirir un nivel mínimo de tales capacidades» (Nussbaum, 2012 p. 49). En cuanto a los Derechos Humanos, estos se basan en el principio fundamental de la dignidad y se deben disfrutar independientemente de la etnia, edad, sexo, género, nacionalidad, clase, creencias religiosas o políticas, entre otros. Por lo tanto, son derechos de carácter universal, de acuerdo con la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y el IIDH (1994), en tanto que son inherentes a todas las personas y su protección es responsabilidad del Estado.

El «Buen vivir» se establece como una noción que «implica la convivencia comunitaria, la igualdad social, la equidad, la reciprocidad, la solidaridad, la justicia, la paz» (Houtart, 2011, p. 5). El enfoque de derechos integrales se acopla como un principio para el Programa Integral, es decir, como la apuesta por una visión y comprensión sistémica de la ciudadanía, entendiendo que todo se halla interconectado, interdependiente y en corresponsabilidad. Por lo tanto, el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas y socioemocionales en las comunidades educativas aporta a un entramado colectivo, y que permite el posicionamiento de una relación dialógica entre la escuela, la comunidad y el territorio.

3.3. Enfoque de género

Hablamos del enfoque de género, como una forma de observar la realidad que permite analizar el impacto del género en las oportunidades, roles y relaciones sociales de las personas. (ONU Mujeres, 2016). Esta mirada se da a través del reconocimiento teórico y metodológico del género como categoría de análisis relacional. Joan W. Scott introduce tres

ideas importantes para la definición de esta categoría: a) el género es una construcción social de la *diferencia sexual*; b) es una forma primaria de las relaciones de poder; c) en tanto construcción de significados, está acotado por el contexto, la situación social y cultural de los sujetos de estudio y el tiempo histórico (González, 2009). Este lente nos permite realizar un análisis, para luego transversalizar una perspectiva de género en programas, políticas u organizaciones.

Es así que, se resalta la necesidad de ubicar esta categoría en la comprensión que tenemos de cómo socialmente se establecen los límites de «ser hombres» o «ser mujeres», promoviendo actuaciones repetidas y mandatos morales, que definen la estética de los cuerpos, el uso de los espacios públicos y privados, la división del trabajo, y que restringen formas de ser y expresarse que no encajan dentro de estas categorías binarias.

Esta división surge del denominado sistema sexo/género abordado por primera vez por Gayle Rubin en 1975 como «el sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas» (Rubin, 1996 p.44).



Dicho sistema, define condiciones sociales distintas para mujeres y hombres, en razón de los papeles y funciones que les han sido asignadas socialmente, y que lejos de ser neutrales plantean relaciones de poder que han puesto históricamente a las mujeres, jóvenes, niñas y personas trans, en un escenario de desigualdad, en el que su voz y participación han estado disminuidas y/o invisibilizadas.

En este contexto, los escenarios educativos han permanecido bajo «la ilusión social de pensar que la simple presencia de los sexos en las aulas y en los patios es, per se, un igualador de oportunidades» (García & Muñoz, 2009, p. 134). Lo que nos lleva a plantear el enfoque de género como un lugar de cuestionamiento a estas formas naturalizadas de leer las realidades de niñas, niños y jóvenes, y como un campo de posibilidad para generar acciones que contribuyan a la igualdad y la construcción de paz.

De acuerdo con lo anterior, las capacidades socioemocionales y ciudadanas se constituyen en una apuesta pedagógica y conceptual que prioriza el ser desde su experiencia relacional y por lo tanto desde las configuraciones y relaciones de género. En este sentido, reivindicar la dimensión socioemocional en los espacios de formación escolar, como una de sus líneas de acción, es una forma de resignificar los estereotipos que han posicionado lo racional (masculino) como única forma de concebir el conocimiento, en contraposición con lo emocional (femenino) que ha sido desplazado y subvalorado en las prácticas pedagógicas.

Respecto a ello, se plantea la *deconstrucción* de la masculinidad y feminidad hegemónica, desde las ideas y prácticas dispuestas como «socialmente aceptadas» que van desde la forma en que niños, niñas y jóvenes asumen sus roles en los contextos educativos, hasta las maneras en las que se relacionan en su familia, comunidad y constituyen su identidad. Por tanto, es preciso «enseñar a construir la igualdad desde la práctica, proporcionando experiencias suficientes de interacción entre

alumnos y alumnas, desde un estatus de igualdad, en las que cooperen entre sí para conseguir objetivos compartidos y aprendan a superar de forma positiva y educativa los conflictos que en dicho proceso surgen» (Diez, 2015).

Como se menciona en el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004) y Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014- 2024), la categoría género es fundamental para el análisis e incorporación de acciones de igualdad interrelacionadas, orientadas a reducir la desigualdad, expresadas en otras formas de discriminación como el racismo, clasismo, xenofobia y capacitismo. Así pues, el enfoque de género se constituye en parte del horizonte ético de esta apuesta pedagógica, fundamentada en el valor de la igualdad y la no discriminación, como condiciones indispensables para la convivencia ciudadana y la construcción de escuelas como territorios de paz que sean garantes de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

3.4. Enfoques diferenciales

Los enfoques diferenciales resultan esenciales para una educación que reconoce la dignidad de las personas, el respeto a sus particularidades e historias, sus identidades y territorios. Estos enfoques pretenden garantizar y restituir derechos a grupos poblacionales que necesitan perspectivas de atención diferenciadas, en tanto han sido históricamente vulnerados y vulnerables (Arteaga, 2012). Los enfoques diferenciales permiten reconocer las exclusiones que ocurren en la escuela dado que diferencias poblacionales y exclusiones y discriminaciones derivadas de éstas, pueden determinar quién se siente con más seguridad de estar o participar y quién siente temor de expresarse o relacionarse en la escuela.

Así mismo, el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género (2014-2024) resalta que:

El enfoque diferencial permite comprender la compleja realidad social y realizar acciones que contribuyan a eliminar todas las formas de discriminación y segregación social, como su nombre lo indica este enfoque reconoce la diferencia como punto de partida para implementar políticas públicas orientadas a la garantía de los derechos de la población en oposición a aquellas que pretenden homogeneizar en función de un modelo de desarrollo imperante (Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito, 2013, p. 19).

Las acciones en el marco del Programa Integral de Educación Socioemocional Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz están encaminadas a la erradicación de esas discriminaciones, para alcanzar el desarrollo humano desde una perspectiva de «Buen vivir» y la equidad en el derecho a la diferencia. Por lo tanto, en el marco del Programa los enfoques diferenciales le apuntan a los siguientes grupos poblacionales:

- Pueblos étnicos
- Diversidades sexuales
- Víctimas del conflicto armado
- Personas con discapacidad y/o talentos especiales
- Ciclos de vida
- Pueblos migrantes

Estos enfoques también se entrelazan entre sí, por tanto, es importante mencionar que:

No hay sustitución entre «raza», clase y género, sino articulación, como lo sugiere el concepto de «interseccionalidad», el cual muestra las relaciones que existen entre varias formas de discriminación. Más que categorizar las experiencias sociales como exclusión de género o «raza», o clase, el reto actual es analizar cómo estas dimensiones se superponen y se cruzan (Cunin, 2007, p. 187).



Este concepto de interseccionalidad ha sido muy útil para superar la conceptualización de las desigualdades socio raciales como fruto de la convergencia, fusión o adición de distintos criterios de discriminación» (Viveros, 2016, p. 7). En esta medida, el reconocimiento de las diferencias y la diversidad, es un aspecto esencial de la educación. En el ámbito educativo es importante construir relaciones horizontales que permitan el reconocimiento de todas las personas en su diversidad, trascendiendo los entornos familiares, sociales, individuales y políticos, permitiendo ver a cada sujeto desde su dignidad, generando compromisos con las comunidades educativas, los Estados y los gobiernos, para construir escenarios igualitarios que permitan el pleno ejercicio de la ciudadanía y la potencialización de las capacidades ciudadanas y socioemocionales de todas las personas.

La inclusión del enfoque diferencial en el Programa Integral es de especial importancia, pues permite entender que los grupos poblacionales no son homogéneos y es indispensable tener en cuenta esas diferencias para poder responder a las necesidades socioemocionales y de ciudadanía que requieren las personas, los grupos poblacionales y las comunidades en razón a sus particularidades.

4. ¿Cómo lo haremos?

4.1 Estrategias del Programa Integral

Para lograr el desarrollo de capacidades ciudadanas y socioemocionales que permitan la transformación de realidades en las comunidades educativas se proponen cuatro estrategias (Figura 3):



Figura 3. Estructura del programa integral de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz. Fuente: Elaboración propia.

Sabemos que en las comunidades educativas están pasando cosas maravillosas en educación socioemocional, ciudadana y construcción de paz, y que muchas de estas se han fortalecido en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19. Sabemos también que docentes, orientadores, directivas docentes, padres, madres, cuidadores y por supuesto nuestros estudiantes tienen experiencias y conocimientos de un valor incalculable para

transformar la educación y construir paz en la ciudad y la región.

Queremos por lo tanto construir esta apuesta política y pedagógica de manera conjunta, posibilitar el intercambio de experiencias y el diálogo de saberes con las comunidades educativas, razón por la cual, los avances que presentamos a continuación serán el punto de partida para motivar la construcción conjunta.

4.1.1. Justicia Escolar Restaurativa -JER-



Es una estrategia pedagógica y política para posicionar la paz como derecho y la restauración como fundamento de la reconciliación desde la escuela. Mediante el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales y ciudadanas y bajo los principios de las pedagogías de la verdad y las memorias, brinda apoyo para que las experiencias pedagógicas de las escuelas incorporen la perspectiva de la restauración y puedan reparar las relaciones quebrantadas en la comunidad educativa, contribuyendo a la reconciliación, a las garantías de no repetición y la construcción de escuelas como territorios de paz.

La justicia restaurativa considera que las ofensas o transgresiones a la norma son ante todo una acción dañina contra las personas y las relaciones de la comunidad, por tanto, éstas generan obligaciones y responsabilidades, en particular, para quien haya cometido las acciones y la comunidad, quienes a través de los procesos restaurativos están llamados a reparar el daño causado, de forma material y particularmente simbólica. Esta perspectiva parte de la idea de la interdependencia de las personas que integran una comunidad y establecen una red de relaciones, la cual es afectada cuando se realizan agresiones y necesita sanar y restablecer estos lazos para fortalecer el tejido, en búsqueda del interés general (Zehr, 2010).

A través de la justicia restaurativa se busca aportar a la reconciliación de la sociedad, lo cual va mucho más allá de la superación de la violencia y el conflicto armado, e implica

un proceso complejo y multidimensional de reconstrucción del tejido social. Esto parte de atender diversas necesidades como: la reconstrucción de relaciones afectadas por el dolor y el miedo en ámbitos como la escuela, la comunidad y las familias; la promoción de la inclusión, del entendimiento intercultural y del uso del diálogo para la construcción de consensos; el reconocimiento del otro u otra; el desarrollo de procesos centrados en la reparación de las personas afectadas, entre otras (Bueno Cipagauta, 2006).

Particularmente, la justicia restaurativa involucra activamente a todas las partes involucradas en una situación de daño o agresión. En cuanto a las personas que han sido agredidas, se busca atender sus necesidades sean estas de información, de narrar lo que ocurrió, de recuperar el control sobre su vida y de ser restituidas; en síntesis, las hace protagonistas del proceso en el marco de un modelo de convivencia inclusivo. Con respecto a quienes ofenden, esta perspectiva cuestiona la utilidad práctica y pedagógica del castigo y reconoce que las personas ofensoras tienen sus propias necesidades de la justicia, aunque inicialmente no las identifiquen. Estas personas necesitan asumir sus responsabilidades, cambiar su comportamiento, reparar los daños e incorporarse como integrantes que aportan a su comunidad (Zehr, 2010).

Desde este enfoque de justicia se han propuesto las prácticas restaurativas como el conjunto de acciones, estrategias y herramientas pedagógicas que contribuyen a mejorar las relaciones entre las personas, a restablecer y sanar aquellas relaciones que se encuentran deterioradas y a crear un sentido de comunidad para gestionar los conflictos. Pueden ir desde lo informal, a través de acciones preventivas y proactivas, hasta lo más formal, a través de acciones de respuesta formal a situaciones y conflictos que han escalado llegando incluso a situaciones de violencia (Smitz, 2018).



Fortalecer los vínculos y la red de relaciones de la comunidad educativa por medio de la construcción de una cultura restaurativa en la escuela será la base para el fortalecimiento de capacidades socioemocionales y ciudadanas como la sensibilidad y gestión emocional, el pensamiento y memoria crítica, la participación, y la comunicación. Esto permitirá a su vez una mayor humanización y contextualización de los procesos educativos, la transformación de realidades y la construcción de escuelas como territorios de paz que aportan a la memoria, verdad, reparación y no repetición de situaciones violentas que deterioran el tejido social de las comunidades y la ciudad.

a. Objetivos

- Contribuir a la reconciliación y la construcción de una cultura de paz con énfasis en la memoria, la verdad y la no repetición desarrollando las capacidades ciudadanas y socioemocionales, para fortalecer relaciones de confianza, cooperación y construcción colectiva en la escuela, las familias, el territorio y la ciudad.
- Fortalecer experiencias de construcción de paz desde el enfoque de la justicia restaurativa y las pedagogías de la verdad y la memoria, a través de herramientas pedagógicas, metodológicas y conceptuales.

- Apoyar la construcción de relaciones de cuidado a través de las cuales se supere el paradigma punitivo y se promuevan acciones de respeto y valorización de la diferencia.
- Posicionar la paz como derecho y como proceso pedagógico, político y cultural fundado en principios de verdad, memorias y garantías de no repetición para que el pasado sea recuerdo que nos convoque al compromiso de cambio.
- Plantear el análisis crítico sobre el conflicto armado reciente, sus causas y consecuencias derivadas en las relaciones sociales y en particular el impacto hacia la comunidad educativa promoviendo acciones propositivas de cambio para que desde la escuela se puedan plantear garantías de no repetición.
- Apoyar la integración curricular del enfoque de justicia restaurativa y la educación socioemocional.
- Conformar equipos de reflexión-investigación interesados en el poder que tiene la restauración como estrategia para la superación de las causas y consecuencias de las violencias y la reconstrucción de las relaciones sociales.

b. Acciones estratégicas de la línea

- Acompañamiento pedagógico a 400 experiencias de construcción de paz y gestión de conflictos desde el enfoque de justicia restaurativa y las pedagogías de la verdad y la memoria.

- Apoyo a la integración curricular de las prácticas restaurativas y la educación socioemocional.
- Promoción de redes y comunidades de aprendizaje locales y distritales de facilitadores/as que lideran experiencias pedagógicas de construcción de paz, memoria, verdad, víctimas y prácticas restaurativas.
- Acompañamiento pedagógico para el ajuste y fortalecimiento de la cátedra de paz.

c. Al implementar esta línea estratégica ¿Con qué contarán las comunidades educativas?

- Abordaje y tránsito por nuevos conceptos, miradas y acciones desde el enfoque restaurativo y las pedagogías de la verdad y la memoria.
- Apoyo y asesoría pedagógica para fortalecer sus iniciativas de gestión de conflictos y construcción de paz.
- Apoyo y asesoría pedagógica para fortalecer y ajustar marcos pedagógicos como la cátedra de paz e integrar curricularmente el enfoque restaurativo y las pedagogías de la verdad y la memoria.
- **400 experiencias** en justicia restaurativa, pedagogías para la verdad y educación socioemocional, ciudadana y para la reconciliación. En conclusión, **Bogotá se convierte epicentro de la paz y la reconciliación.**

4.1.2. Respuesta Integral de Orientación Pedagógica (RIO-P)



La estrategia de Respuesta Integral de Orientación Pedagógica (RIO-P) es una apuesta por la transformación colectiva de la convivencia escolar que busca potenciar las relaciones asertivas y pacíficas. A través de la generación de acciones restaurativas, innovadoras, participativas e incluyentes promueve un impacto sistémico en la realidad de las personas que integran la comunidad educativa distrital. Particularmente, desde el acompañamiento pedagógico al componente de orientación escolar, la estrategia RIO-P busca contribuir al desarrollo de capacidades ciudadanas y socioemocionales para el fortalecimiento de la convivencia escolar, fortaleciendo desde acciones pedagógicas la promoción de derechos y la prevención y atención integral e intersectorial de las vulneraciones.

La estrategia RIO-P da continuidad y complementa las acciones que han venido desarrollando la SED y las comunidades educativas desde la implementación del Programa de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) y su estrategia RIO. Por esta razón se retoma la definición de convivencia propuesta en este Programa, entendiéndola «como un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin presión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. En este marco la convivencia se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana» (SED, 2014a p. 12). Desde el Programa Integral se reconoce que alcanzar

este tipo de convivencia en las comunidades educativas requiere de acciones pedagógicas constantes e intencionadas y RIO-P se propone acompañar a las comunidades educativas en este proceso desde la pedagogía crítica y la educación popular.

Teniendo en cuenta que la convivencia escolar ocurre en escenarios diversos, se reconoce que el conflicto, entendido como la existencia de puntos de vista divergentes ante una misma situación, es inherente a las interacciones sociales. Es decir, la convivencia no busca la ausencia de conflictos, sino que estos se tramiten sin el uso de la violencia, atendiendo los intereses y necesidades de las partes involucradas. De esta manera las diferencias pueden ser materia de aprendizaje individual y colectivo, así como oportunidades para la incorporación de nuevas formas de sentir, pensar y hacer, solidarias y no violentas.

En la propuesta pedagógica de RIO-P, se hace énfasis en las interacciones que se dan entre los actores de las comunidades educativas promoviendo que conduzcan a la construcción de acuerdos, el reconocimiento mutuo, el diálogo, la valoración positiva de la diversidad y la construcción permanente en el vivir con otras personas desde el ejercicio de la corresponsabilidad buscando el goce efectivo de derechos para niñas, niños y adolescentes. La convivencia es una condición necesaria y en estrecha relación con la participación, la democracia, la ciudadanía y la construcción de paz (SED, 2018 p. 13), al mismo tiempo promueve el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas y socioemocionales, en el que como se explicó anteriormente, están inmersos los enfoques de derechos integrales, géneros y diferenciales.

Con respecto a la normatividad, la estrategia RIO-P tiene como base el marco legal del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, creado por la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario 1965 del 2013, la ley de infancia y adolescencia 1098 de 2006, las cuales buscan garantizar los derechos humanos,



sexuales y reproductivos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y, asimismo, son mecanismos para la prevención de situaciones de vulneración y mitigación de violencias. En este sentido, la Estrategia RIO-P supone desafíos importantes en relación con la promoción de derechos de las niñas, niños y adolescentes; la prevención de violencias; y la atención y seguimiento de situaciones que afectan la convivencia escolar.

En cuanto a la promoción de derechos humanos, sexuales y reproductivos, en coherencia con la Ley 1620, se busca una transformación cultural en las familias y las instituciones educativas que posibilite una mejora constante de la convivencia y el clima escolar (Congreso de la República, 2013), a través del desarrollo y fortalecimiento de capacidades ciudadanas y socioemocionales de todos los integrantes de las comunidades educativas.

Sobre la prevención de vulneraciones, el propósito es crear mecanismos para intervenir oportunamente situaciones que

afecten la convivencia escolar, mitigando cualquier acción asociada a la vulneración de derechos con especial énfasis en las que se producen por la violencia, la discriminación y la exclusión.

Con respecto a la atención, se busca generar un proceso de gestión integral a situaciones que afecten la convivencia escolar, acompañando a los distintos actores de la comunidad educativa. Esto incluye la identificación de situaciones en las que se presume la existencia de algún tipo de vulneración de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y el apoyo psicosocial a las personas involucradas, incluyendo docentes, directivas docentes, docentes orientadores(as) madres, padres y cuidadores.

Y desde el seguimiento, se busca evaluar las estrategias y acciones de promoción, prevención y atención, para que respondan a las necesidades y realidades del contexto escolar y, a su vez, se promuevan espacios para la generación de acuerdos desde las

prácticas restaurativas que permitan procesos de garantía de derechos para las niñas, niños y adolescentes que se han visto afectados por algún tipo de vulneración.

Para cumplir dichos desafíos, se cuenta con un equipo profesional interdisciplinar, el cual construye permanentemente herramientas pedagógicas y tecnológicas; diseña estrategias de acompañamiento psicosocial y realiza seguimiento a los diferentes casos de vulneración de derechos que afectan a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de colegios públicos y privados del distrito capital.

a. Objetivos

- Fortalecer los procesos de promoción de derechos de las niñas, niños y adolescentes, así como las acciones de prevención de vulneraciones, a través del desarrollo de capacidades ciudadanas y socioemocionales desde acciones pedagógicas en el contexto escolar.
- Brindar apoyo psicosocial a la comunidad educativa, por medio de un equipo profesional interdisciplinar especializado en atender situaciones que afecten la convivencia escolar.
- Generar estrategias de seguimiento y evaluación para el fortalecimiento de las acciones de promoción, prevención y atención acordes a las realidades del contexto escolar y que promuevan acuerdos desde las prácticas restaurativas y de no repetición, frente a situaciones que afectan la convivencia escolar.

b. Acciones estratégicas

- Identificación de prácticas, fortalezas y aprendizajes de las comunidades educativas, para la construcción de ciudadanía y el ejercicio pleno de los derechos desde la participación y la corresponsabilidad.

- Gestión de espacios de capacitación con la comunidad educativa para la promoción de derechos y prevención de vulneraciones con un enfoque de capacidades ciudadanas y socioemocionales, y de justicia restaurativa.
- Generación de campañas de alto impacto para el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas y socioemocionales de los integrantes de la comunidad educativa.
- Apoyo a la integración curricular de las prácticas restaurativas y la educación socioemocional, principalmente en el componente de orientación escolar.
- Difusión y cualificación en protocolos para la atención de situaciones que afectan la convivencia escolar.
- Acompañamiento, atención y orientación a la comunidad educativa frente a situaciones que afectan la convivencia escolar desde un enfoque socioemocional y restaurativo.
- Manejo del sistema de alertas y verificación de activación de los protocolos de atención de acuerdo a las situaciones que afectan la convivencia escolar.

c. Al implementar esta línea estratégica ¿Con qué contarán las comunidades educativas?

- Construcción participativa de estrategias pedagógicas para la promoción de derechos humanos, sexuales y reproductivos, y para la prevención de violencias y vulneraciones y en el contexto escolar.
- Acompañamiento permanente por parte de un equipo interdisciplinar con experiencia en restablecimiento de derechos, a las y los docentes

- orientadores para la gestión pedagógica de la convivencia escolar.
- Orientación para el manejo de situaciones críticas y la activación de protocolos de atención.
 - Acompañamiento psicopedagógico a los casos que han sido priorizados desde el Sistema de Alertas de la SED.
 - Espacios de formación y capacitación en Ley 1620 de 2013, protocolos de atención, Sistema de Alertas, salud mental, situaciones de vulneración y riesgo, entre otras.
 - Acompañamiento para la formulación y actualización de los planes institucionales de convivencia escolar, a través de un enfoque de capacidades, derechos integrales, género y diferenciales.
 - Manejo del sistema de alertas y verificación de activación de los protocolos de atención de acuerdo con las situaciones que afectan la convivencia escolar.
 - Acompañamiento a casos de vulneración de estudiantes, familias e instituciones buscando el restablecimiento de derechos vulnerados y la no repetición de los hechos victimizantes.
 - Montaje de acciones masivas de alto impacto para la deconstrucción de imaginarios y estereotipos, como aporte a la transformación cultural de la comunidad educativa.
 - Acompañamiento pedagógico en salud mental y prevención y atención de violencias dirigidas a las y los integrantes de la comunidad educativa.
 - Acompañamiento socioemocional a casos reportados de COVID-19 o en el marco de R GPS para brindar información sobre el cuidado en casa, identificar situaciones de riesgo y barreras de acceso que estén impidiendo un proceso de atención integral y prioritario.
 - **200 nuevos orientadores(as)** y un equipo pedagógico y especializado para la atención de situaciones críticas.

4.1.3 Incitar para la paz



Incitar para la Paz se constituye en una estrategia pedagógica y política, la cual se constituye como un espacio compartido de formación, de oportunidades de aprendizaje y de intercambio de experiencias de iniciativas formuladas por las comunidades educativas quienes buscan aportar a la transformación de realidades en sus contextos cercanos. Por ello, desde la escuela se fortalece el tejer redes de trabajo colaborativo para transformar o potenciar aquellas cosas que inciden en el bien común y contribuyen al mantenimiento de relaciones armónicas, el fortalecimiento de la participación ciudadana y la convivencia en la construcción de la escuela como territorio de paz.

La estrategia Incitar para la Paz, busca la transformación propia (individual), y de las relaciones sociales que se tejen en la escuela (societal) y la comunidad – territorio (sistémica). Es decir, que se articula y gesta la aprehensión del Ser y del Hacer mencionado a lo largo del Programa Integral, así como aporta a la construcción de una ciudadanía memorial, reflexiva, crítica e incidente, la cual permita edificar nuevos modos de organización y participación que no dependan exclusivamente de las instancias brindadas por el Estado; ya que, cuando la participación formal no es suficiente o no da respuesta total a las problemáticas y necesidades de la escuela, se debe apalancar otras formas de participación que promuevan el ejercicio de la ciudadanía, por ende, la democracia y la transformación social.

En esta vía, la estrategia busca la sostenibilidad y desarrollo a mediano y largo plazo de las

acciones lideradas por la comunidad educativa dedicadas en transformar la realidad y llevar a cabo acciones pedagógicas para el fomento de ciudadanía. Así mismo, busca tejer redes de la generación de la paz, fortaleciendo el trabajo colectivo, compartiendo experiencias y fortaleciendo lazos de confianza, solidaridad y colaboración, principio de la participación. En esencia, promover prácticas pedagógicas con alto contenido transformador apoyando ideas, iniciativas y experiencias lideradas por miembros de las comunidades educativas quienes son protagonistas de la acción colectiva.

Los fundamentos teóricos y conceptuales de la estrategia parten de la estrecha relación entre participación, empoderamiento y movilización. En este sentido, se hace referencia a los siguientes postulados: I. El ejercicio de la ciudadanía no se da exclusivamente en las formas de participación formales, es decir que existen nuevos modos de organización y participación que no dependen exclusivamente de las instancias brindadas por el Estado II. La participación de la ciudadanía promueve formas de empoderamiento y movilización, ya que se propician en las relaciones de poder y a partir de estas se pueden lograr cambios o transformaciones. III. Como lo reflexiona Morales (2016) se generan límites en la transformación de las relaciones de poder y el empoderamiento cuando este proceso se hace de arriba hacia abajo y no de manera autónoma por parte de las comunidades, es decir que los cambios en éstas son complejas dado que se parte del desconocimiento de las relaciones de poder preestablecidas.

Así pues, el ejercicio de participación para el aprendizaje promueve el empoderamiento, la movilización, y el liderazgo transformacional como nociones que se constituyen en herramientas necesarias para el cambio. La capacidad de participación hace referencia a que las personas se reconozcan como sujetos políticos, que hacen parte de un contexto en el cual tienen incidencia directa.



Así mismo, la participación se entiende como «ser parte, tomar parte y sentirse parte» (SED, 2014). Ser parte de un grupo, de un colectivo, de un proyecto es, por cierto, un modo de participar. Sin embargo, este modo de entender la participación es muy débil. Alguien puede ser parte de un grupo y, sin embargo, no tomar la palabra, o no ser escuchado ni ser percibido por sus compañeros o por los docentes y autoridades de la escuela. «Ser parte» cobra un sentido más profundo cuando se lo vincula con el reconocimiento. «Ser parte» es ser reconocido, y ser reconocido es existir para los demás.

De acuerdo con Schujman (2020) es importante considerar los diferentes tipos de participación, puesto que esto permite complejizar las formas en que la ciudadanía se apropia de acciones para la transformación o interacción con su contexto y por supuesto para desde las políticas analizar y reconocer

formas que puedan ser vinculantes. Los tipos de participación que plantea, se encuentra: la participación simple, consultiva, «proyectiva» y la metaparticipación que consiste en la que los sujetos juegan un papel más activo, en el que piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación, es decir que hay reconocimiento de sus derechos participativos o consideran que las formas existentes establecidas no son suficientes o eficaces.

Es importante señalar que los cuatro tipos de participación tengan elementos que les hace diferentes, no los convierte como negativos o impropios. Es decir que, porque un tipo de participación sea considerado más o menos complejo, no significa que deba ser considerado como despreciable; es así que, desde la Estrategia de Incitar para la paz, se reconocen y valoran estos tipos, en los que se toman decisiones y transformar realidades.

En definitiva, participar es sinónimo de empoderarse. De esta forma el empoderamiento siguiendo a Torres (2009), supone un proceso de concienciación que le permite a cada persona dar cuenta de sus capacidades y habilidades y potenciar la acción para transformarse y transformar su contexto. De esta manera, atraviesa el ámbito personal con el desarrollo de la confianza y la autoestima y, a su vez, se refleja en procesos colectivos al identificar necesidades propias de sus contextos y dar respuesta a las necesidades teniendo en cuenta el beneficio de la comunidad. En sincronía, la movilización propicia la intervención de la comunidad en la toma de decisiones frente a temas de interés general o necesidades específicas mediante la iniciativa que propicia el sentirse parte de los procesos de participación y generan una acción movilizadora que permite la transformación de contextos en la comunidad educativa. Esto significa que la relación entre empoderamiento y movilización implica una influencia positiva entre los sujetos y la comunidad implicando un ejercicio de concienciación adquirida a través de los otros y otras.

Por último, el liderazgo transformacional en este tipo de liderazgo prevalece el pensamiento colectivo, reflexivo y consciente, que anima a sus seguidores a estimular una conciencia crítica y propositiva a nivel personal y con su entorno. Necesario para fortalecer las organizaciones de la comunidad educativa. Adicionalmente, si se promueve en niñas, niños y jóvenes, contribuye al desarrollo de capacidades socioemocionales y ciudadanas que les prepara para continuar con ese rol en su etapa como ciudadanos y ciudadanas, aportando un marco para abordar los desafíos sociales y catalizar cambios positivos en lo individual y comunitario. Para el cumplimiento de los diferentes retos que presenta el desarrollo de la Estrategia, se cuenta con un equipo interdisciplinar que acompaña y rodea a la comunidad educativa interesada.

a. Objetivos

- Fortalecer iniciativas integrales transformadoras que promueven desde las diversas formas de participación, el empoderamiento, la movilización y el liderazgo transformacional de las comunidades educativas, a partir de la identificación de las necesidades, interés y potencialidades desde el contexto institucional local, distrital y regional para la construcción de escuelas como territorios de paz.
- Contribuir al empoderamiento de los diferentes actores de la comunidad educativa mediante mecanismos de participación formales e informales que aporten a la transformación de las relaciones de poder, generando lazos de confianza y solidaridad entre las personas, con el propósito de lograr una participación incidente acorde a los intereses y necesidades de las comunidades educativas.
- Fortalecer los procesos participativos en la comunidad educativa para su incidencia en la transformación de realidades y en la política pública educativa.
- Incrementar la confianza y credibilidad en los procesos e instancias de participación que motiven a las comunidades educativas a ser agentes de cambio.

b. Acciones estratégicas

- Fortalecer y potenciar las capacidades ciudadanas y socioemocionales desde el aprendizaje vivencial y contextualizado, reconociendo y promoviendo prácticas pedagógicas – iniciativas- con alto contenido transformador lideradas por la comunidad educativa que, de manera formal e informal, están orientadas a generar escenarios de paz en el marco de nueva cultura ciudadana.

- Escuela de liderazgo transformacional que potencia la formación de jóvenes interesados en asuntos locales, regionales, distritales y globales que dialogan y reflexionan sobre temas coyunturales de política pública, a través del desarrollo de comunidades de aprendizajes y laboratorios creativos de participación que aporten a la construcción de la gran red de trabajo colaborativo -red de la generación de la paz.
- Promover la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa en escenarios formales e informales, con el fin de que incidan en la política pública educativa y en la transformación de realidades.

c. Al implementar esta línea estratégica ¿Con qué contarán las comunidades educativas?

- Una caja de herramientas construida en colegiado como recurso gratuito en línea para la comunidad educativa que contiene una visión general y marcos para guiar, apoyar, evaluar y sistematizar -generación de conocimiento y memoria social- procesos de participación de las comunidades educativas interesadas por el cambio.
- Orientación, acompañamiento y seguimiento pedagógico a las prácticas transformadoras –iniciativas ciudadanas- formuladas por las comunidades educativas que propician la transformación participativa de todas aquellas prácticas culturales, actitudes y comportamientos discriminatorios, para el ejercicio efectivo de los derechos integrales, y la convivencia pacífica.
- Formación específica en temas transversales (enfoques diferenciales, de género de derechos integrales, territorial, cultura ciudadana, entre otros) o específicos (línea temática o de interés), que potencien las transformaciones culturales a nivel individual o colectivo.
- Espacios presenciales y/o por entornos virtuales para compartir experiencias y aprendizajes que permitan tejer redes y transferir conocimiento.
- Iniciativas para la transformación de realidades lideradas por la comunidad educativa, especialmente niñas, niños y jóvenes.

4.1.4 Fortalecimiento familiar



La estrategia de Fortalecimiento Familiar es una por el fortalecimiento de la relación familia-escuela, a través del desarrollo de las capacidades socioemocionales y ciudadanas, generando espacios de diálogo y acción sobre los conflictos cotidianos, la gestión de las emociones, las maneras de comunicarse y la construcción de acuerdos para mejorar la convivencia; reflexionando sobre cómo afectan significativamente a niñas, niños, jóvenes, las relaciones de poder asimétricas dentro de las familias y los diferentes tipos de violencias intrafamiliares.

Por lo tanto, se proyectan a las familias como actores cuidadores y promotores de derechos, que respetan e integran las diferencias entre las personas y validan la voz de todos sus integrantes; y, además, se pretende que la gestión del conflicto se realice desde las prácticas restaurativas teniendo en cuenta las pedagogías de la verdad y la memoria para la construcción de territorios de paz.

A su vez, pretendemos generar condiciones para el reconocimiento del poder de transformación que tienen las familias con aquellas prácticas culturales en las que tradicionalmente se vulneran los derechos; buscando que, desde la participación incidente, generen formas de relacionamiento en donde el respeto, la inclusión y la valoración de las diferencias sea parte de las dinámicas cotidianas.

Para lograr el empoderamiento de las familias, se desarrollaran dos actividades centrales, la primera se ha denominado:

Redes de Aprendizaje y Práctica la cual se desarrolla a nivel local y la segunda: Escuelas del Cuidado Familiar; que se desarrollará a nivel institucional, asimismo, abriremos espacios donde se promuevan los diálogos e intercambios de saberes, la gestión del conocimiento y la sistematización de experiencias que facilitará la valoración integral y continua de los aprendizajes y los desafíos para la transformación de realidades. Lo anterior esto desde un trabajo coherente y consistente entre escuela y familias fundado en el respeto y la confianza, a partir de mecanismos de comunicación fluida y de doble vía, que permita a las familias resignificar y revitalizar el rol que tienen en la comunidad educativa y sean capaces de aportar significativamente en el logro de los propósitos de la educación, y donde además, se promuevan la creación de nuevas dinámicas de convivencia basadas en una visión integradora y transformadora de la realidad para potenciar un pensamiento dinámico, crítico y generador de nuevas ideas que logren construir proyectos de transformación social y caminos de paz con justicia y plena realización de las potencialidades humanas.

a. Objetivos

- Promover el empoderamiento y la movilización de las familias en las comunidades educativas y sus entornos, por medio de la creación de redes de aprendizaje y práctica y el acompañamiento a las escuelas del cuidado familiar.
- Fomentar diálogos entre y con las familias de las comunidades educativas fortaleciendo las redes de aprendizaje y las prácticas de convivencia armónica intrafamiliar, vinculándolas por medio de la estrategia de escuelas del cuidado familiar a las instituciones educativas en las que se desarrollen acciones de participación

FORTALECIMIENTO FAMILIAR



que promuevan el ejercicio del derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes; y fortalecer acciones para la gestión de conflictos intrafamiliares.

- Conformación de 20 redes de aprendizaje y práctica, una por cada localidad que permita el fortalecimiento de la relación entre familias y escuela a partir de la generación de espacios de diálogo, reflexión y formación acerca de temas tan variados como los conflictos cotidianos y las emociones asociadas a éstos.
- Acompañar las escuelas de familias llamadas «escuelas del cuidado familiar» de las instituciones educativas oficiales ofreciendo ejercicios formativos en temáticas asociadas a la resolución pacífica de conflictos y de diálogo asertivo para todos los integrantes de la

comunidad educativa desde donde se pueda reconocer la diferencia y promover el respeto por la misma, fortaleciendo la participación de las familias en los espacios establecidos por el gobierno escolar.

b. Acciones estratégicas

- Impulsar redes de aprendizaje y práctica como espacios de diálogo a nivel local que promueven la participación de las familias y actores de la comunidad educativa, a partir del respeto de las ideas, la promoción de relaciones horizontales, el desarrollo de un trabajo comunitario, el fortalecimiento de las relaciones en clave de justicia restaurativa y la promoción de derechos.

- Acompañamiento a las Escuelas del Cuidado Familiar concebidas como espacios de diálogo, reflexión y formación acerca de temas tan variados como los conflictos cotidianos, la gestión de las emociones, las diferentes formas de comunicarnos, las prácticas restaurativas familiares. Estas escuelas se desarrollarán a nivel institucional con las familias de los colegios oficiales dando cumplimiento a la Ley 2025 del 2020, acompañadas y lideradas por las y los docentes orientadores.

c. Al implementar esta línea estratégica ¿Con qué contarán las comunidades educativas?

- Abordaje de situaciones de conflicto de manera asertiva que involucren las familias y desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan la vinculación de toda la comunidad educativa para las acciones de promoción de derechos y prevención de violencias.
 - Fortalecimiento de la participación de todos los integrantes de la familia reconociéndolos como sujetos políticos, que tienen una incidencia directa en su contexto.
- Desarrollo de una pedagogía con las familias que permita los diálogos intergeneracionales como acción reflexiva y crítica sobre su tiempo y contexto.
 - Desde el acompañamiento a las escuelas de cuidado familiar, se estarán identificando situaciones específicas en la relación familia-escuela, acompañamiento a las familias, en los casos de vulneración de derechos con el apoyo de la estrategia RIO P, identificación de las diferentes necesidades de la institución educativa con las familias para desarrollar un plan de trabajo conjunto para lograr una construcción participativa de estrategias pedagógicas que fortalezcan la convivencia
 - Apoyo con las redes de familias locales, para ofrecer alternativas de cuidado y aprendizaje a las familias de las instituciones educativas.
 - 20 redes de familias una por cada localidad, para generar espacios de intercambios de saberes sobre la garantía del derecho a la educación y las formas de resolución de conflictos intrafamiliares para la promoción del derecho a la educación y el desarrollo de prácticas que favorezcan la convivencia intrafamiliar.



4.2 Apuesta y horizonte pedagógico del Programa Integral

El Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Construcción de Escuelas como Territorios de Paz reconoce una estrecha cercanía con la propuesta del Proyecto para la Educación, la Convivencia y la Ciudadanía (SED, 2014a). De manera que retoma los planteamientos propuestos por su antecesora en torno al modelo de pedagogía crítica, los principios orientadores y el método Reflexión – Acción – Participación (RAP).

Sin embargo, en el Programa Integral este último se expande en Reflexión – Investigación – Acción - Participación (RIAP). Dicha transformación a RIAP, surge como respuesta a la necesidad de dejar capacidad instalada en las instituciones educativas. Se reconoce que es necesario

potencializar, adaptar y mantener las buenas prácticas en la cotidianidad institucional. La investigación en el marco de la RIAP busca consolidar comunidades de aprendizaje que trabajen en red, compartiendo experiencias y fortaleciendo lazos de confianza y colaboración.

Considerando lo anterior, se presenta el modelo pedagógico para la educación socioemocional y ciudadana, los principios orientadores, el método RIAP y sus momentos pedagógicos.

4.2.1. Modelo pedagógico para la educación socioemocional y ciudadana

Un modelo pedagógico es una conexión entre la teoría y la práctica, que permite dar una coherencia entre lo que se declara en el

discurso pedagógico y lo que se hace en el ejercicio educativo. A su vez, se constituye por unas metas formativas, determinadas por el concepto del ser humano que aspira formar o transformar; la concepción sobre el desarrollo humano; las experiencias educativas que se movilizan en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo el diseño curricular; las metodologías y la forma de concebir la relación docente/estudiante (Klimenko, 2010).

Considerando lo anterior, son necesarios unos fundamentos teóricos en una perspectiva coherente con los objetivos, metas y principios del Programa Integral, que, en efecto, va dirigida a la creación de espacios diversos, críticos y transformadores dentro de la escuela por medio del fortalecimiento de las capacidades socioemocionales y ciudadanas.

Por lo tanto, se ha definido la *pedagogía crítica* como modelo pedagógico, complementándose con concepciones cercanas a la educación popular. Sobre la pedagogía crítica, se debe señalar que es una apuesta por expresar la inconformidad de las sociedades oprimidas, invisibles y no escuchadas y, a su vez, una alternativa para mostrar la transformación de la sociedad desde las realidades de los actores en sus propios contextos (Piedrahita et al., 2018).

Esto significa que la pedagogía crítica, desde la racionalidad emancipadora, pretende promover el reconocimiento de principios éticos vinculados con el desarrollo de capacidades en los individuos para reconocer esas necesidades y con la generación de condiciones para que dichas posibilidades de transformación y cambio puedan ser sostenidas en el tiempo. (Piedrahita et al., 2018, p. 108)

No obstante, ese lugar de transformación y de agencia del sujeto inicialmente fue pensado en el marco de movimientos sociales más que en las estructuras estatales

(Schujman, 2020). En esa línea, la educación popular se sumó a la constitución de circuitos educativos en las fronteras de los sistemas oficiales, que proponían alternativas de formación para sectores específicos y muy cerca de iniciativas locales, barriales, comunales. Es decir, esta educación promovió la construcción de saberes colectivos enraizados en las necesidades y problemáticas de las comunidades en las que se trabajaba.

En este sentido, la pedagogía crítica surgió en los años 70 a partir de perspectivas sobre la educación como la de Foucault y conceptos como el de «educación bancaria» acuñado por Paulo Freire o la «reproducción» de Pierre Bourdieu. Estos autores describían la escuela como una herramienta para perpetuar la dominación, las diferencias de clase y los privilegios de los poderosos. En ese marco, la pedagogía crítica se opuso a una visión instrumental de la educación (Schujman, 2020).

El anterior panorama muestra que la pedagogía crítica surge desde el reconocimiento y la resignificación de la educación popular. Por tal razón, como lo señala el profesor Mario Acevedo de la Universidad del Valle, esta última puede ser comprendida como un esfuerzo de organización y movilización de las clases populares para la creación de un poder -popular- en pro de la transformación social. Esta relación entre la pedagogía crítica y la educación popular, permite una educación que (Ortega, 2018):

- **Parte de los contextos:** La educación como proceso social surge en el marco de las relaciones entre sujetos, saberes, instituciones y prácticas, las cuales son producto de las ideas, situaciones y paradigmas propios de cada momento histórico. Los contenidos pedagógicos emergen de las realidades contextuales y de las dinámicas cotidianas de la familia, el barrio, la localidad y en general de la sociedad.

- **Potencializa a los sujetos:** La pedagogía debe privilegiar el desarrollo de cualidades de las personas, toda vez que deben posicionarse frente a las situaciones que suceden en el mundo, interrogarlas y transformarlas.
- **Está sustentada en una dimensión ética y política:** La educación permite problematizar las prácticas institucionales y los estereotipos que se han privilegiado históricamente. Así mismo, la territorialización del pensamiento crítico permite formar a las personas para la reflexión argumentada, el análisis y la investigación de la realidad a favor de la autonomía del ser y de la construcción de una sociedad más justa, equitativa e incluyente.

Teniendo en cuenta lo anterior, a partir de la pedagogía crítica se busca formar personas con capacidad de ser, saber y hacer para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de convivencia; así como transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en relaciones horizontales y participativas. En este contexto quienes conforman comunidad educativa en general son considerados seres políticos, participativos y dueños del destino común. Se considera que todas las personas son diferentes dadas sus características personales y sociales, pero iguales, en tanto cada una de ellas tiene cosas que decir, ideas que plantear, dudas que resolver, necesidades que solucionar, reflexiones que compartir y acciones que liderar en el escenario educativo (SED, 2014a).

Se hace necesario reconocer que cada persona es un ser social que necesita la presencia y ayuda de otras y otros para formarse. Además, requiere de la construcción de vínculos afectivos y de interacción que legitimen la diferencia como punto de encuentro y como aspecto fundamental de los ambientes democráticos (Rendón Uribe, 2015). Por consiguiente, también es necesario promover una formación en torno al desarrollo de capacidades ciudadanas y socioemocionales.

4.2.2. Principios orientadores para la educación socioemocional y ciudadana

Los principios orientadores para la educación socioemocional y ciudadana guardan estrecha relación con la propuesta pedagógica del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y Convivencia (PECC). A continuación, se presentan dichos principios:

- **Trascender las relaciones de poder jerárquicas:** La escuela es el reflejo de la organización social. Por lo tanto, las relaciones que allí se establecen están atravesadas por sistemas de dominación que suponen relaciones de poder. Desde el programa, se busca construir espacios en los que las relaciones estén mediadas por la valoración positiva de la diversidad, al tiempo que se comprende la igualdad de condiciones en tanto sujetos de derechos, capacidades y conocimientos (SED, 2014a). De esta manera, se plantean ejercicios pedagógicos que promueven la horizontalidad, avanzando hacia un proyecto de escuela en el que se superen las prácticas mediadas por la exclusión, la discriminación y la violencia.
- **Partir de las necesidades, intereses y potencialidades de la comunidad educativa:** Para el Programa es de vital importancia que los procesos pedagógicos partan de las percepciones de las personas que conforman las comunidades educativas, entendiendo que el aprendizaje significativo desde las inquietudes personales o colectivas es el que moviliza (SED, 2014a). También es importante identificar las herramientas y potencialidades que tienen los actores de la comunidad educativa para la gestión de sus necesidades.
- **Unir la reflexión, investigación y la acción:** El proceso investigativo implica el reconocimiento de las condiciones históricas y los elementos que determinan

una situación específica (Balcazar, 2003). En el contexto educativo es menester una identificación de las problemáticas y las necesidades de quienes integran la comunidad educativa, resaltando el papel que cumplen ellas y ellos en la solución de dichas problemáticas. Los cambios nacen a partir de las reflexiones y el reconocimiento de las fortalezas y habilidades, individuales y colectivas, es necesario para la toma de decisiones que contribuyan a la transformación de realidades dentro de la escuela.

- **Reconocer que la realidad y en particular la realidad escolar es compleja y concreta a la vez:** Los procesos pedagógicos buscan establecer diálogos entre la escuela, la localidad, la ciudad y la comunidad educativa que no necesariamente se ubican dentro del contexto escolar, estas relaciones propician un entendimiento de la realidad escolar a través de reflexiones y acciones permiten comprender su complejidad (SED, 2014a).
- **Trascender la escuela como espacio de aprendizaje:** Es necesaria una comprensión sistémica de la escuela, entendiéndola como parte de un entramado compuesto por diversos lugares y relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que propician la construcción de conocimiento (SED, 2014a). Por esto es necesario contribuir a la formación de sujetos que reconocen el territorio como un ambiente de aprendizaje, en el que se tejen relaciones que condicionan el ejercicio de la ciudadanía y el disfrute de los derechos.

Los cinco principios expuestos anteriormente son la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación socioemocional, ciudadana y la construcción de escuelas como territorios de paz, estos

se dinamizan en las acciones pedagógicas a través del método RIAP que se expone en el siguiente numeral.

4.2.3. Método RIAP: Reflexión – Investigación – Acción – Participación

El método que se propone para llevar a cabo las acciones que promuevan el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas y socioemocionales dentro del Programa integral se construye a partir de los planteamientos de la Investigación-Acción Participativa (IAP). Desde ésta se busca dinamizar procesos de transformación social, a través de la construcción colectiva de conocimiento y la colectivización del mismo (Korol, 2017). Desde esta perspectiva se plantea la complementariedad entre el conocimiento de expertos y el saber popular, así como entre el pensamiento y el sentimiento (Sirvent & Rigal, 2012). Este método cuenta con tres elementos centrales: a) la relación entre la reflexión y la acción, b) El diálogo de saberes y c) la participación.

Estos tres elementos, permiten que los procesos de aprendizaje cuenten con la participación activa y decisoria de las personas involucradas, generando las condiciones para la realización plena y autónoma de sujetos sociales (Torres, 2015). A continuación, se exponen los elementos mencionados con el fin de establecer, posteriormente, su relevancia dentro de la RIAP.

En primer lugar, se encuentra la relación entre la reflexión y la acción, es decir que las actividades, tanto investigativas como educativas, adquieren sentido en la medida en que el conocimiento que se (re) produce proviene de la práctica y regresa a ella (Torres 2015). Este ejercicio dialógico es definido como praxis, entendiendo el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento como un acto reflexivo de

comprensión de las realidades, atravesado por las experiencias individuales y colectivas, que dota de capacidades para la transformación social.

El segundo elemento, es el diálogo de saberes, entendido como el intercambio consciente entre sujetos con distintas perspectivas de análisis, miradas del mundo y cosmovisiones que son el punto de partida para la creación de nuevos conocimientos interpretaciones, teorías y prácticas transformadoras (Korol, 2017). Este diálogo trasciende la interdisciplinariedad, puesto que contempla todos aquellos saberes que se encuentran fuera del conocimiento validado por los centros de pensamiento hegemónicos y reconoce los sentidos y experticias de todos los sujetos como primordiales para la comprensión de la realidad.

El tercer elemento, encuentra la participación como un aspecto central de esta apuesta metodológica. Esta se entiende como la capacidad de incidencia que tienen los sujetos en la toma de decisiones que afectan su vida cotidiana (Sirvent & Rigal, 2012). Este tipo de participación implica una revisión de los mecanismos y formas de trabajo que le permitan a toda la comunidad educativa ser parte activa de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, la apuesta metodológica planteada para el Programa integral de educación socioemocional, ciudadana y construcción de escuelas como territorios de paz, es denominada RIAP-Reflexión- Investigación- Acción- Participación, en la que se retoman los componentes de la RAP- Reflexión- Acción- Participación formulado por la Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales, como método pedagógico del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia –PECC.

A esta propuesta se le suma la investigación, entendiéndola como un proceso que

activa ejercicios reflexivos y dialógicos que conllevan a la transformación de realidades (Balcazar, 2003). La RIAP se concibe, entonces, como una ruta para propiciar la reflexión colectiva, el análisis y reconocimiento de las realidades escolares y sus contextos, y que busca incentivar el desarrollo creativo de acciones de cambio, mejora y construcción de nuevos conocimientos escolares.

Esta apuesta metodológica además es política, en la medida que busca propiciar ejercicios participativos y democráticos, involucrando a toda la comunidad educativa de manera que se avance hacia la construcción de nuevas formas de relacionamiento, la gestión pacífica de conflictos y la promoción de los derechos integrales. Epistemológicamente implica trascender las relaciones jerárquicas de poder devenidas de los sistemas de opresión (Freire, 1970), reconociendo la diversidad como un potencial en la promoción de las capacidades socioemocionales y ciudadanas para la transformación.

La incorporación del ejercicio de investigación es una apuesta por construir y gestionar el conocimiento necesario para transformar las realidades escolares de forma situada y contextualizada. Es por esto que la implementación de esta metodología implica:

- El reconocimiento de las necesidades, capacidades e intereses de todas las personas involucradas en el desarrollo de una actividad, plan o proyecto.
- La horizontalidad de las relaciones, del saber y de las formas de intercambio entre quienes se relacionan a propósito de un saber.
- La exploración, cuestionamientos, descubrimiento y en sí investigar, potencia las capacidades y desarrollo de niñas y niños para analizar y apreciar su entorno.

- El diálogo explícito y permanente entre la investigación, la reflexión y la acción.
- El reconocimiento de que los aprendizajes se dan en múltiples escenarios más allá de la institución educativa y se vinculan los diversos territorios.
- El reconocimiento, valoración y uso de los diversos tipos de saberes: científicos, ancestrales, de la experiencia de vida, así como los saberes comunitarios; que conjugados fomentan la mirada crítica y propositiva que se quiere promover para transformar la realidad.

4.2.3.1. Momentos pedagógicos de la RIAP

Teniendo en cuenta el horizonte pedagógico mencionado con anterioridad, desde el Programa Integral se establece una ruta metodológica compuesta por momentos pedagógicos entendidos como acciones cíclicas, interrelacionadas, continuas y constantes que promueven la participación de las comunidades educativas, que generan comprensiones situadas sobre la convivencia escolar, y que motivan y cualifican las acciones transformadoras en la escuela.

Estos momentos se establecen como la hoja de ruta para vivenciar la RIAP en todos los intercambios que se proponen en la escuela, a partir de los cuales es posible co-construir escenarios de encuentro, dinámicas de relación y mecanismos didácticos de acción y construcción de realidades, todo ello en un proceso de cambio continuo que permite contar con una visión amplia del proceso educativo y el rol que ocupa en el desarrollo integral del ser.

Por ende, para lograr nuestro propósito de transformar realidades, se han definido cuatro (4) momentos pedagógicos, uno transversal, Reconstruyendo saberes y tres que se pueden transitar de forma cíclica, interrelacionada, continua y constante acorde a los contextos y procesos de cada IED. Estos son:

- **Incitando ideas:** El propósito de este momento es reconocer el contexto, participantes y particularidades que se viven en la comunidad educativa, así como aquellas capacidades ciudadanas y socioemocionales susceptibles de fortalecer o desarrollar para transformar realidades. Esto implica un proceso dialógico en el que la caracterización de dichas realidades sea el resultado de la suma de los intereses, las necesidades, las potencialidades y retos que identifiquen todos(as) los integrantes de la comunidad educativa. Lo anterior, permitirá posteriormente, una proyección de acciones transformadoras. Desde este momento se inicia el proceso de construcción colectiva de conocimiento sobre las realidades de la comunidad educativa y se pueden empezar a sistematizar los aprendizajes generados.



- **Pensarse y pensarnos:** En este momento se consolida la propuesta de transformación de realidades a partir del fortalecimiento de las capacidades ciudadanas y socioemocionales, y se proyectan las líneas de acción a través de ejercicios reflexivos e investigativos que se realizan de manera participativa.

Lo anterior, con el fin de que las acciones reflejen las potencialidades e intereses de quienes componen la comunidad educativa. Por lo tanto, es necesaria la conformación de los grupos de trabajo, establecimiento de objetivos, principios, acuerdos (de convivencia y participación), plan de trabajo y cronograma, así como ideas iniciales para desarrollar procesos de sistematización, seguimiento y evaluación del camino colectivo que se ha iniciado.



- **Fortaleciendo saberes y redes:** En este momento se busca la construcción colectiva de conocimiento, a través de diálogos intergeneracionales, interculturales e interdisciplinarios, los cuales permiten fortalecer las capacidades ciudadanas y socioemocionales y los saberes sobre los conceptos y acciones articuladoras, esto implica una exploración y debate desde diferentes fuentes de información, que permitan enriquecer la comprensión de las realidades del contexto escolar. Un ejercicio colectivo que a su vez contribuye a conformar y consolidar redes y comunidades de

aprendizaje a partir de un ejercicio reflexivo, dialógico y participativo. La implementación del plan de trabajo construido colectivamente favorece la participación, el empoderamiento y desarrollo integral de las comunidades educativas.

Las comunidades de aprendizaje y práctica son en esencia el centro del ejercicio pedagógico de este momento, dado que, a partir de diversas formas de encontrarse o congregarse, se reconocen, identifican puntos comunes, comparten, fortalecen e incluso transforman sus saberes en torno a sus experiencias y aprendizajes al vivenciar la implementación de la iniciativa (IDEP, 2017). En este punto es importante establecer estrategias y formas de divulgación de la experiencia.



- **Reconstruyendo saberes:** Este es un momento transversal a los tres anteriores cuyo objetivo es realizar una valoración integral y continua del proceso colectivo en términos de aprendizajes y desafíos para el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas y socioemocionales en la transformación de realidades. Es importante que se puedan evidenciar las fortalezas y los aspectos a mejorar, desde el inicio del proceso; así como el

uso de diferentes habilidades y formas de expresión, de manera que la reconstrucción dé cuenta de la diversidad de quienes participan en la apuesta emprendida. También es clave que este momento incentive acciones comunicativas tanto en la comunidad educativa como entre esta y las comunidades de su entorno.



La transversalidad del momento reconstruyendo saberes invita a incluir dos prácticas de manera integral en todas las fases de una acción transformadora: la sistematización de experiencias y la integración curricular. Se entiende la sistematización como

un proceso autorreflexivo que permite la comprensión de los contextos, factores y elementos que configuran una acción transformadora con el fin de producir conocimiento, transformar y producir nuevos sentidos sobre esta experiencia (Torres & Cendales, 2007). La sistematización permite que las acciones transformadoras se desarrollen de manera más intencionada y que puedan ser incluidas dentro de los procesos formativos que ocurren en las comunidades educativas. Esto último se relaciona con la segunda práctica a la que se invita en este momento, la integración curricular. La integración curricular consiste en que tanto las capacidades ciudadanas y socioemocionales como las acciones transformadoras se enmarquen en las áreas académicas, los proyectos transversales, los planes institucionales, el PEI y las áreas de gestión escolar, en vez de estar desconectadas de los procesos curriculares que se dan en las comunidades educativas.

Como se mencionó anteriormente, estos momentos no se desarrollan de manera lineal, sino que, en la medida que se corresponden con uno o varios elementos de la RIAP, estos se pueden entender de manera cíclica e interconectada.

5. ¿Cómo posicionamos una apuesta de Ciudad?

Desde el Programa Integral, venimos trabajando para posicionar a Bogotá como epicentro de paz y reconciliación, es así que dialogamos y construimos permanentemente con aliados dentro y fuera de la SED interesados en la consolidación de escuelas como territorios de paz (Figura 4.) Para esto, desarrollamos tres niveles de articulación:

IntraSED: Nos articulamos con dependencias y direcciones de la Secretaría de Educación, a través de acciones y procesos internos, por ejemplo junto con la Dirección de educación preescolar y básica-DEPB, quienes brindan apoyo en el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los colegios oficiales y asesora la integración y articulación de los programas y proyectos de contenidos transversales, en los que se incluye la promoción de la convivencia y clima escolar y la prevención de vulneraciones, o dicho de otro modo, en fomentar una educación en y para la democracia, la protección del ambiente, los derechos humanos y la sexualidad dentro del currículo, entre otros; se viene trabajando alrededor de la integración curricular de la participación y ciudadanía. Otro ejemplo, es el trabajo alrededor de actualización de manuales de convivencia desde un enfoque diferencial y la sentencia T-478 de 2015-Sergio Urrego, que se viene trabajando con la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones que tiene dentro de sus múltiples funciones orientar y asesorar a las demás direcciones de la SED y a las instituciones educativas distritales sobre la implementación de la atención educativa integral desde un enfoque diferencial; y Dirección de Inspección y Vigilancia-DIV, que tiene como función la inspección y vigilancia del cumplimiento del manual de convivencia escolar de los colegios del Distrito, para que este desempeñe una mirada relacional pacífica y armónica y contribuya al logro de los objetivos educativos y al desarrollo integral

de las y los estudiantes y de la comunidad educativa en general en cuanto a temas relacionados con ajuste y actualización de manuales de convivencia escolar desde un enfoque diferencial y acatando la sentencia.

Relaciones Interinstitucionales - Intersectoriales Públicas: Este tipo de articulaciones se dan con otras instituciones de la alcaldía mayor y con entidades nacionales del sector público, con el objetivo de aunar esfuerzos y agendas en pro del desarrollo de actividades distritales, pueden ser a través de convenios o acuerdos institucionales. Un ejemplo es la Mesa «Inter memorias» en la que se trabaja con el Centro de Memorias Paz y Reconciliación, Alta Consejería para las Víctimas, Jurisdicción Especial Para la Paz, Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, Unidad de Búsqueda de Personas Dadas por Desaparecidas y la Dirección e inclusión e integración e poblaciones de la SED, alrededor de acciones pedagógicas sobre construcción de paz, pedagogías de las memorias y la verdad, y practicas restaurativas, con quienes se ha avanzado en dos encuentros distritales de experiencias pedagógicas constructoras de paz en la escuela, y el lanzamiento de la cartografía Bogotá, Ciudad Memoria en el marco del 9 de abril-Día Nacional de la Memoria y la Solidaridad con las Víctimas del Conflicto en Colombia. Un segundo ejemplo es el convenio interadministrativo que se desarrolló en 2020 con la Universidad Nacional de Colombia, en el que se buscó brindar acompañamiento a las comunidades educativas del distrito frente al seguimiento epidemiológico de la pandemia por la COVID-19, así como el fortalecimiento de capacidades socio emocionales para la gestión de las situaciones de afectación a la salud mental. Así mismo, y en sintonía con el programa de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz, el convenio buscó fortalecer las comunidades de cuidado para estudiantes.

Por último, otro ejemplo intersectorial, se da desde la estrategia de Fortalecimiento Familiar, que mediante el comité operativo para las familias realizan el seguimiento a la Política Pública para las Familias-PPFF, por medio del cumplimiento de las metas establecidas en el plan de acción de la PPPF. En este comité se trabaja de manera intersectorial con Caja de vivienda Popular, IDIGER, IDIPRON, IDRDI IPES, Secretaría de Cultura Recreación y Deportes, Secretaría Distrital de Hábitat, Secretaría de Educación del Distrito, Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaría Distrital de la Mujer, Secretaría Seguridad, Convivencia y Justicia, Secretaría Jurídica Distrital, Secretaría General, Secretaría Distrital de Planeación Universidad Santo Tomás, Unimonserate, Aldeas infantiles SOS Colombia, Secretaría Distrital de Salud, Secretaría Distrital de Movilidad, entre otras entidades.

Relaciones Interinstitucionales privadas:

Estas articulaciones se hacen con organizaciones privadas nacionales y entidades u organizaciones internacionales. En este caso, desde el 2020 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- PNUD,

viene acompañando y asesorando el tema educativo en cuanto a logros estratégicos en materia de educación; y específicamente a la Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales en cuanto al fortalecimiento del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y para la Construcción de Paz, haciendo énfasis en apoyar el Programa «Las Niñas y los Niños que educan a los Adultos».

Por otro lado, con la sede de Comunicaciones para el Caribe de la ONU-CINU, se ha establecido una alianza estratégica con el fin de generar esfuerzos y voluntades para implementar Simonu Bogotá-Región 2020 -2024, con la participación de establecimientos educativos oficiales y privados de Bogotá-Región, como una herramienta pedagógica para contribuir a la formación, empoderamiento y movilización de ciudadanos líderes activos y reflexivos, conscientes de sus derechos y responsabilidades, que planteen alternativas innovadoras para la transformación de su entorno local, distrital y regional.

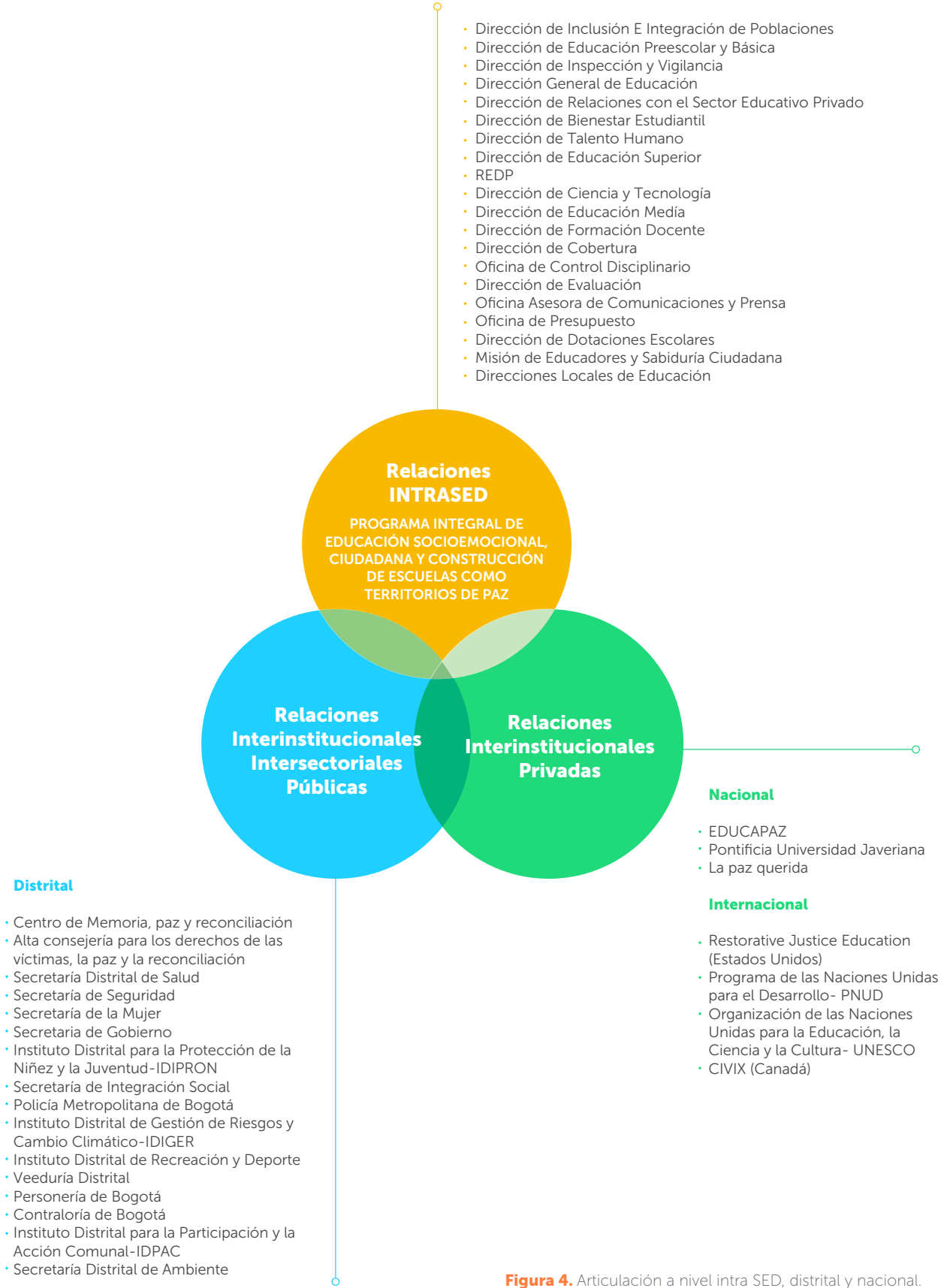


Figura 4. Articulación a nivel intra SED, distrital y nacional.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2008).** El «Buen Vivir» para la construcción de alternativa. Citado por: León, M. El 'Buen Vivir': objetivo y camino para otro modelo. *Revista América Latina en movimiento*, 105-123
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2004).** Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres de Bogotá. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2005).** Bogotá una gran escuela, Plan Sectorial de Educación. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008).** Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2014- 2024).** Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016).** Proyecto del Plan de Desarrollo Bogotá 2016-2020. Obtenido de http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/20160429_proyecto_pdd.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2020).** Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018a).** Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia - escuela. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía mayor de Bogotá. (2018b).** Orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del Plan institucional de convivencia escolar. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018c).** Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana. Bogotá, Colombia.
- Arteaga, B. (2012).** El enfoque diferencial: ¿una apuesta para la construcción de paz? En: B. Arteaga at al. *Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz* (p. 15-40). Bogotá, Observatorio de Construcción de Paz, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Balcázar, F. (2003).** Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos de Humanidades*, 7/8, 59-77.
- Bueno Cipagauta, M. (2006).** La reconciliación como un proceso socio-político. Aproximaciones teóricas. *Reflexión Política*, 8(15), 64-78.
- Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital (2013).** Lineamientos Distritales Para La Aplicación de Enfoque Diferencial
- Congreso de la República (marzo 15 de 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.
- Cortés Salcedo, A. (2015).** Uaque: Prácticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia en la escuela. *Magazín Aula Urbana.*, 19-20. Obtenido de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/335/322>
- Cortina, A (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid.

- Cunin, E., Almario, O., Lasso, M. & Urrea, F. (2007)** Aproximaciones a los estudios de raza y racismo de Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 184-193
- De Sousa, B. (2020).** La cruel pedagogía del virus. Buenos Aires: CLACSO.
- Delors, J. (1996).** La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO.
- Díez, E. (2015)** Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98
- Educapaz. (s.f.).** Maratones Crese. Obtenido de <https://educapaz.co/maratones-crese/>
- Fecode. (2016).** Escuela, territorio de paz (págs. 1-10).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, C. y Muñoz, D. (2009).** Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura). *Revista Nómadas*, 30, 132-147
- González, R. (2009).** Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista mexicana de Investigación educativa*, 14(42), 681-699
- Horrach, J.A. (2009).** Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista de Filosofía Factótum*, 6, 1-22
- Houtart, F. (2011).** El concepto de Sumak Kawsai (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Revista de filosofía*, 69(3), 7-33.
- Icfes. (2017).** Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016. Bogotá.
- IDEP-SED. (2019).** Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad. . Bogotá: IDEP.
- IIRP Latinoamérica. (s.f.).** Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas. Obtenido de <http://la.iirp.edu/practicas-restaurativas/>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017).** Estudio internacional de educación cívica y ciudadana ICCS 2016, informe nacional para Colombia 2017. Bogotá, Colombia.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).** CEJIL, Centro por la Justicia y el Derecho Internacional. (1994). *Los derechos humanos de las mujeres. Fortaleciendo su promoción y protección internacional*. San José de Costa Rica.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2013).** Territorios de vida, participación y dignidad para niños, niñas y jóvenes (NNJ). IDEP. Bogotá, Colombia.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2017).** Comunidades de saber y práctica pedagógica. *Magazín Aula Urbana*, (105), 3-5.
- Klimenko, O. (2010).** Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. *Pensando Psicología*, 6(11), 103-120.
- Korol, C. (. (2017).** Educación popular, pedagogía feminista y diálogo de saberes. Buenos Aires: América Libre.

- Mejía, M. (2020)** Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América Tomo III. Colombia: Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2004.** Estándares básicos de competencias ciudadanas, Formar para la ciudadanía, ¡Sí es posible! Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016).** Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. En: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017).** Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media Guía del docente Undécimo grado. En: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (S.F.).** Plan de Formación para la Ciudadanía. Estrategias que contribuyen a educar para la paz.
- Nussbaum, M. (2006).** Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of Human Development* 7(3), 385-395
- Nussbaum, M. (2012).** Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós
- ONU Mujeres. (2016).** Profundicemos en términos de género. Guía de terminología y uso de lenguaje no sexista para periodistas, comunicadoras y comunicadores.
- Organización las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015).** Educación para la ciudadanía mundial, temas y objetivos de aprendizaje. Francia.
- Ortega, Piedad (2018).** La educación popular y su re-significación en la pedagogía crítica. En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar (Eds.). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 117-140). Buenos Aires: CLACSO.
- Piedrahita, J., Giraldo, Y., Guzmán, C., Pino, Y., Castaño, A., Salazar, M. & Ospina, H. (2018).** Pedagogía crítica y educación popular. Polifonía de voces desde la periferia colombiana. En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar (Eds.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 95-116). Buenos Aires: CLACSO.
- Rendón Uribe, A. (2015).** Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media, *Shopia*, 11(2), 237–256.
- Rubín, G. (1996).** El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En M. Lamas (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35–98). México: PUEGUNAM.
- Rubio, G. & Osorio, J. (2017).** Memoria, Procesos Identitarios y Pedagogías: el caso chileno. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 131-150.
- Ruiz, A. & Chaux, E. (2005).** La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Ascofade

- Schujman Gustavo (2020).** Documento de apoyo al Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz. Apoyo a la formulación de una política intersectorial de cultura de paz y educación para la ciudadanía y su validación con expertos nacionales e internacionales (Versión preliminar). Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación de Bogotá (SED). (2014a).** Lineamiento Pedagógico Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2014b).** Documento Marco Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2005).** Bogotá: Una Gran Escuela. Obtenido de Plan sectorial de educación para los niños, las niñas y los jóvenes de Bogotá.: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/879>
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2008).** Plan Sectorial de Educación 2008- 2012. Obtenido de Educación de calidad para una Bogotá Positiva: https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/606/PLAN_SECTORIAL_2008-2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2017).** Plan Sectorial 2016-2020. Obtenido de Hacia una ciudad educadora: https://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/plan_sectorial_2016-2020_web
- Sen, A. (2000).** Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta
- Sirvent, M. T. & Rigal, L. (2012).** Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática. Ecuador: FLACSO
- Smitz, J. (2018).** Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo. La Paz: Imprenta Cerro Azul
- Terre de Hommes. (21 de 04 de 2015).** Tierra de Hombres . Obtenido de Actuación de Terre de Hommes en Colombia en Materia de Justicia Juvenil.: <https://tdh.tierradehombres.org/actuacion-de-terre-des-hommes-en-colombia-en-materia-de-justicia-juvenil/#:~:text=El%20Proyecto%20de%20Justicia%20Juvenil,en%20situaciones%20de%20conflicto%20y>
- Toro, B. (2014).** El cuidado: el paradigma ético de la nueva civilización. Red Académica de Valor compartido.
- Torres, A. & Sendales, L. (2007).** La investigación como práctica formativa e investigativa. Pedagogía y saberes 26, 41-50.
- Torres, A. (2009).** La educación para el empoderamiento y sus desafíos Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 10(1), 89-108.
- Torres., A. (2015).** La Investigación Acción Participativa: Entre las ciencias sociales y la educación popular. La Piragua. Revista Caribeña y Latinoamericana de Educación y Política, 41, 11-22.
- Tribunal Superior de Medellín (2019).** Sentencia 38 de 2019 del diecisiete (17) de junio de dos mil diecinueve. Colombia.

UNESCO. (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje.. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. : https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000233876&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_29179016-ff2e-4b82-8ee4-c392091a38c6%3F_%3D233876spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p

Universidad de los Andes. (s.f.). Facultad de Ciencias Sociales. Obtenido de Aulas en Paz: <https://aulasenzpaz.uniandes.edu.co/>

Vasco, C. (2003). Estándares básicos de calidad para la educación. Mimeo.

Viveros, Mara. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista, 52, 1-17.

Zapata, G. A. (2017). Pedagogía crítica y justicia restaurativa: una relación virtuosa para la formación ciudadana. Estudios de Derecho, 74 (164), 207-222.

Zehr, H. (2010). El pequeño libro de la Justicia Restaurativa. Good Books.



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El dorado No. 66 – 63
Teléfono: (57+1) 324 1000
Bogotá, D. C. - Colombia

www.educacionbogota.edu.co



@Educacionbogota



Educacionbogota



@Educacionbogota



@educacion_bogota

**LA EDUCACIÓN
EN PRIMER LUGAR**