

Guía No. 49

Guías pedagógicas para la convivencia escolar

Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013



Sistema Nacional
de
convivencia escolar



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**



Sistema Nacional
de
convivencia escolar



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

Ministerio de Educación Nacional.

María Fernanda Campo Saavedra.
Ministra de Educación Nacional.

Julio Salvador Alandete Arroyo.
Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media.

Mónica Figueroa Dorado.
Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media.

Francisco Javier Jiménez Ortega.
Subdirector de Fomento de Competencias.

Olga Lucia Zárate Mantilla.
Coordinadora de Programas Transversales / Competencias Ciudadanas.

Equipo encargado de la construcción de las guías pedagógicas “Manual de convivencia”, “Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar” y “¿Qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?”.

Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP).

Álvaro Santos Zuluaga.
Representante CISP Colombia.

Olga Lucía Galeano Maya.
Coordinadora de Proyecto.

Carlos Eduardo Serrano Vásquez.
Corrección de estilo.

Javier Correa & Cia. S.A.S.
Diseño y diagramación.

Amado Impresores S.A.S.
Preprensa e Impresión.

Ministerio de Educación Nacional.
ISBN: 978-958-99482-5-5
Bogotá, D.C., Colombia.

Equipo encargado de la construcción de las guías pedagógicas “Manual de convivencia”, “Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar” y “¿Qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?”.

Tatiana Mosquera Angulo.
Ángela María Báez-Silva Arias.
Diego Fernando Barbosa Redondo.
Valentina Duque Villegas.
Juan Fernando Franco Berón.
Jenny Nieto Mejía.
Elena López Villegas.
Diana Rodríguez Rodríguez.
Julián Eduardo Sandoval Bravo.

Equipo redactor.

Santiago Varela Londoño.
Mónica Machado Valencia.
Oscar Alfonso Viasus Pineda.

Apoyo al proceso de reglamentación.

Equipo encargado de la construcción de la guía pedagógica “Convivencia y derechos sexuales y reproductivos en la escuela”.

Alicia Vargas Romero.
Luz Adriana Becerra Castro.
Lina María Herrera Quintero.
Carina Romero Forero.
Constanza Contreras Uribe.
Oscar David Ramírez García.
José Ricardo Sánchez Torres.

Equipo redactor.

Presentación

En el marco del objetivo fundamental de cerrar las brechas de inequidad recogido en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Camino a la Prosperidad” el mejoramiento de la calidad de la educación y la formación para el ejercicio de la ciudadanía constituyen la herramienta fundamental para formar a las ciudadanas y ciudadanos que el país necesita; una ciudadana o ciudadano en capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político y social y en la sostenibilidad ambiental; en el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa, que conviva pacíficamente y en unidad, como parte de una nación próspera, democrática e incluyente.

Esta prioridad es recogida por el Ministerio de Educación Nacional quien en un gran consenso con las secretarías de educación de todo el país, desarrolla la concepción de una educación de calidad como aquella que “forma ciudadanas y ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz, e implica ofrecer una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva, que contribuya a cerrar las brechas de inequidad, centrada en la institución educativa, que permita y comprometa la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural”.

En concordancia con esta política, el 15 de marzo de 2013 el Congreso de la República, expidió la Ley 1620 de 2013; a través de la cual se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”.

Con esta iniciativa se fortalece la convivencia escolar por medio de la creación de mecanismos de prevención, promoción, atención y seguimiento orientados a mejorar el clima escolar y disminuir las acciones que atenten contra la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos (DDHH), sexuales y reproductivos (DHSR) del grupo de estudiantes, dentro y fuera de la escuela.

Basados en estos objetivos, lideramos un proceso de reglamentación participativa de la mencionada ley para cumplir con los compromisos y las responsabilidades que se establecen en ella. La información recogida en estos espacios nos permitió construir, desde las percepciones, realidades y opiniones de las personas participantes, recomendaciones para la construcción del Decreto Reglamentario 1965 de 2013.

Adicionalmente y con el interés de cumplir con las responsabilidades que en el artículo 15 de la Ley 1620 de 2013 (Ley de Convivencia Escolar) se le confieren al Ministerio de Educación Nacional, nos plantemos la tarea de construir una serie de materiales educativos dirigidos a apoyar a los establecimientos educativos (EE) en el significativo reto de revisar, en el marco del ejercicio de los DDHH y las competencias ciudadanas, las estrategias y herramientas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la convivencia escolar y al ejercicio de los DDHH y DHSR.

Las guías que encontrará a continuación brindan herramientas pedagógicas a los EE de todo el país y su comunidad educativa para facilitar el proceso de ajuste de los manuales de convivencia de manera participativa, la puesta en marcha de la ruta de promoción, prevención, atención y seguimiento para la convivencia escolar, la definición del papel que juegan las familias, el equipo docente y el grupo de

estudiantes en estos procesos y finalmente, la preponderancia que tiene para el proyecto de vida de las y los estudiantes, la vivencia y el ejercicio de los DHSR.

Esperamos, que esta serie de guías sea un insumo valioso para los procesos pedagógicos que deberán adelantar los EE, y que sea útil para que la comunidad educativa pueda aportar al mejoramiento de la convivencia escolar, a través de la participación efectiva y el reconocimiento del impacto que tiene la formación para el ejercicio de la ciudadanía.

Lo anterior, porque somos conscientes que es necesario educar para convivir y participar valorando la diferencia y la diversidad; que la escuela y las familias son los primeros espacios sociales donde se crean las condiciones para que las niñas, niños y adolescentes desarrollen capacidades que les permiten expresar, discutir y disentir pensamientos, ideas y emociones, con argumentos claros, reconociendo y respetando otras formas de pensar, sentir y actuar.

Es allí donde la ciudadanía se pone en práctica todos los días y se desarrollan las competencias necesarias para la transformación social. Si esta transformación se inicia en los EE, ésta podrá extenderse y ponerse en práctica en diferentes contextos sociales y cada experiencia que las niñas, niños y adolescentes tengan en su escuela, será definitiva para su futuro y para el de nuestro país.

MARIA FERNANDA CAMPO SAAVEDRA.
Ministra de Educación.

Agradecimientos.

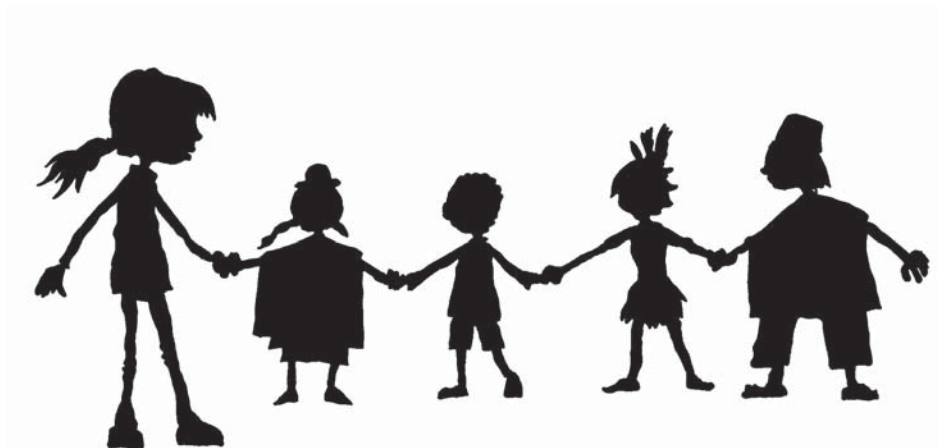
En nombre del Ministerio de Educación Nacional queremos agradecer a todas aquellas entidades y personas que intervinieron directa o indirectamente en la construcción de esta serie de guías pedagógicas. A todas las entidades que conforman el Comité Nacional de Convivencia Escolar, a las secretarías de educación y a la comunidad educativa, especialmente a estudiantes, familias, docentes, docentes con funciones de orientación, y a las y los directivos docentes que participaron en las jornadas de trabajo del proceso de reglamentación de la Ley 1620 de 2013, sin los cuales no habríamos podido construir este material.

Adicionalmente, queremos reconocer el valioso trabajo realizado por el equipo de la Universidad de los Andes, que construyó una serie de documentos que sirvieron de insumo para construir estas guías pedagógicas.



Siglas y Acrónimos.

DDHH	Derechos Humanos.
DHSR	Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos.
EE	Establecimiento Educativo.
IE	Institución Educativa.
Ley de Convivencia Escolar	Ley 1620 de 2013.
Ley General de Educación	Ley 115 de 1994.
LGBTI	Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales.
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
PEI	Proyecto Educativo Institucional.
PESCC	Proyecto de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía.
SE	Secretaría de Educación.
VBG	Violencia basada en género.



La escuela es...

Para esta serie de guías pedagógicas se utilizarán las palabras escuela y establecimiento educativo (EE) para referirse a institución educativa (IE), centro educativo o colegio de naturaleza privada u oficial. Lo anterior de la mano con lo planteado en la normativa nacional y con el ánimo de entender la escuela como lo plantea Paulo Freire en su poema:

*La escuela es...
el lugar donde se hacen amigos,
no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras,
programas, horarios, conceptos...*

*Escuela es sobre todo,
gente, gente que trabaja,
que estudia, que se alegra,
se conoce, se estima.*

*El director es gente,
el coordinador es gente,
el profesor es gente,
el estudiante es gente,
cada funcionario es gente.*

*Y la escuela será cada vez mejor,
en la medida en que cada uno se comporte
como compañero,
amigo, hermano.*

*Nada de isla donde la gente esté rodeada
de cercados por todos los lados.*

*Nada de convivir las personas
y que después descubras
que no existe Amistad con nadie.*

*Nada de ser como el bloque
que forma las paredes,
indiferente, frío, solo.*

*Importante en la escuela no es sólo estudiar,
no es sólo trabajar,
es también crear lazos de amistad,
es crear un ambiente de camaradería,
es convivir, es unirse.*

*Ahora bien, es lógico...
que en una escuela así sea fácil estudiar,
trabajar, crecer, hacer amigos,
educarse, ser feliz.*



Antes de empezar...

A continuación se plantean algunas aclaraciones conceptuales y operativas que explican los objetivos, estructura y enfoque de esta serie de guías pedagógicas para la implementación de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013.

¿Qué son las guías pedagógicas?

La serie de guías pedagógicas para la implementación de la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario se entienden como un conjunto de materiales que generan posibilidades de orientación a la comunidad educativa de los EE del país, en el proceso de comprensión y apropiación de elementos relevantes para potenciar la convivencia escolar.

En estas guías, estudiantes, familias, docentes, docentes con funciones de orientación, así como las y los directivos docentes encontrarán ideas, recomendaciones y ejemplos que pueden servir de inspiración para convertir la escuela en el lugar que sueñan.

¿Cuáles son los objetivos de estas guías pedagógicas?

Esta serie de guías busca brindar herramientas pedagógicas a EE oficiales y no oficiales, y a la comunidad educativa en general, para la apropiación e implementación de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013. Es decir, brinda recomendaciones prácticas, respuestas a preguntas frecuentes e ideas para apoyar el proceso de mejoramiento de la convivencia escolar.

Dentro de sus objetivos específicos se encuentran:

- *Ofrecer orientaciones prácticas para el proceso de actualización de los manuales de convivencia de los EE.*
- *Proponer herramientas pedagógicas y de orden didáctico que faciliten la comprensión y la puesta en marcha de las acciones planteadas en los cuatro componentes de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.*
- *Presentar una serie de recomendaciones prácticas del orden pedagógico para cada una de las personas que conforman la comunidad educativa; para que desde su rol puedan fortalecer la convivencia escolar.*
- *Consolidar elementos prácticos para la prevención, identificación y atención de situaciones relacionadas con la violencia sexual o que atenten contra el ejercicio de los DHRS, en el marco de la Ley 1620 de 2013.*



¿Por qué una serie de guías pedagógicas?

Al tratar temas relacionados con la formación para el ejercicio de la ciudadanía como los DDHH, los DHSR, la participación, la valoración de las diferencias, y la convivencia, se requiere un documento que sea dinámico, práctico y de fácil comprensión para la comunidad educativa.

Adicionalmente, y teniendo en cuenta el proceso de descentralización y la autonomía institucional planteada en la Ley General de Educación, desde el MEN se hacen recomendaciones y se desarrollan materiales pedagógicos e insumos didácticos para orientar el trabajo escolar. Sin embargo, es responsabilidad de los EE decidir, en su horizonte institucional, la manera cómo incorporar estas propuestas.

Teniendo en cuenta estos dos elementos, se propone la guía pedagógica como el tipo de documento más pertinente para responder a las características y necesidades del sector educativo. Por otro lado, se consolidan las guías pedagógicas a manera de serie porque las necesidades y realidades de la comunidad educativa en temas como la convivencia escolar cambian, se complejizan y se transforman, lo que hace relevante que estos documentos sean un primer paso en la construcción de materiales pedagógicos, sin ser el único y último insumo que se construya al respecto.

¿A quién van dirigidas las guías pedagógicas?

A todas las personas que conforman la comunidad educativa. En otras palabras, estas guías están construidas para que estudiantes, familias, docentes, docentes con funciones de orientación, personal administrativo, así como las y los directivos docentes puedan leerlas, reflexionar, dialogar y proponer ideas en torno a las orientaciones que ellas plantean. Constituyen un material dinámico y que debe ser apropiado por la comunidad educativa desde su propia cotidianidad.

¿Cómo funcionan las guías pedagógicas?

La serie de guías pedagógicas que usted está recibiendo permiten, a futuro, reunir nuevos documentos de orden pedagógico y de didáctica que enriquezcan los procesos educativos. El material que se presenta a continuación es una primera etapa, en la que se seleccionaron algunos temas específicos para ser desarrollados. La selección de estos temas responde a algunas de las responsabilidades que establece la Ley 1620 para los EE, las cuales son desarrolladas en el Decreto 1965 de 2013, y a la relevancia planteada por la comunidad educativa en los talleres de reglamentación.

Cada uno de los temas es desarrollado en una guía pedagógica, en la cual se invita constantemente a estudiantes, docentes y familias a reflexionar sobre la manera cómo pueden aportar a la convivencia escolar, el ejercicio de los DDHH y DHSR, y demás temas relevantes relacionados con la formación para el ejercicio de la ciudadanía.

Los temas que se tratan en cada una de las guías son los siguientes:

- 1. Manual de convivencia:** en esta guía se plantean recomendaciones generales para el proceso de actualización del manual de convivencia y se propone un glosario que incluye las principales definiciones que se deben tener en cuenta.
- 2. Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar:** en este documento se plantean acciones prácticas que pueden llevarse a cabo para el desarrollo de los cuatro componentes de la Ruta de Atención Integral: promoción, prevención, atención y seguimiento.

3. ¿Qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?: esta guía va dirigida a cada una de las personas que forman parte de la comunidad educativa e inspira acciones orientadas a mejorar la convivencia que puedan desarrollar desde su quehacer.

4. Convivencia y derechos sexuales y reproductivos en la escuela: esta guía profundiza en los temas relacionados con el ejercicio de los DHSR, en el marco de lo planteado en la Ley 1620 de 2013.

Adicionalmente, en el espacio virtual Ciudadanía Activa puede encontrar documentos pedagógicos que apoyarán las acciones de los EE como complemento a lo planteado en esta serie de guías:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-2989.html>

Convenciones.

A lo largo de las guías pedagógicas encontrará las siguientes convenciones que le ayudarán a comprenderlas y a aprovecharlas para la implementación de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013.

Imagen	Nombre	Descripción
▲	Oportunidad para innovar.	Son ideas que pueden ser útiles para construir estrategias o acciones que beneficien los procesos en la escuela.
○	Lugar de articulación.	Resaltan escenarios de la escuela donde se pueden articular procesos, componentes o actividades.
■	Pregunta frecuente.	Plantea dudas recurrentes y sus respuestas.
*	Rincón legal.	Parte fundamental de la formación para el ejercicio de la ciudadanía es el conocimiento de la normatividad. En este espacio encontrará vínculos entre el contenido pedagógico y las normas.
●	¿Sabía usted que...?	Plantea datos relevantes, opiniones y percepciones de la comunidad educativa frente a los temas de interés.
□	Recomendaciones.	Se refiere a propuestas, ideas y sugerencias prácticas para implementar la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario.
◆	Ejemplos.	Casos reales de la manera como los EE del país están trabajando en los temas de interés.

¿Qué conceptos hay que tener en cuenta?

Para comprender y aprovechar más esta serie de guías pedagógicas es necesario plantear algunas precisiones conceptuales.

Formación para el ejercicio de la ciudadanía.

En las últimas décadas se ha escrito sobre formación ciudadana, formación en ciudadanía, formación para la ciudadanía y formación para el ejercicio de la ciudadanía. A pesar de que en algunas ocasiones se utilizan estos conceptos de manera indiscriminada, en esta serie de guías se propone el uso de "formación para el ejercicio de la ciudadanía" por las siguientes razones.

El concepto de ciudadanía parte de la idea básica que considera característico de las personas vivir en sociedad, lo que convierte a las relaciones en una necesidad para sobrevivir y darle sentido a la existencia (MEN, 2006). Desde el momento en el que nacen, las niñas y los niños aprenden a relacionarse con las personas y a entender qué significa vivir en sociedad; aprendizaje que continúa toda la vida.

Este aprendizaje debe ocurrir de tal manera que permita a la persona ejercer su ciudadanía, es decir, debe permitir el desarrollo de ciertas competencias y conocimientos para relacionarse con otras personas, actuar como protagonistas políticos, y participar activa y responsablemente en decisiones colectivas (MEN,

2006). Además, debe ofrecer los espacios necesarios para poner en práctica o ejercer estas competencias y conocimientos en la vida cotidiana.

En estos espacios y acciones cotidianas se está enseñando a niñas, niños y adolescentes determinadas maneras de vivir en sociedad, por lo que se hace fundamental dar esta formación de manera reflexiva y deliberada, teniendo claras las características de las ciudadanas y ciudadanos, y la manera en que se desea participen en la sociedad (MEN, 2006).

Formar para el ejercicio de la ciudadanía se entiende por tanto como un desafío para la escuela y para la sociedad colombiana, pues para lograr un verdadero ejercicio de la ciudadanía se requiere realizar cambios de tipo sociocultural que conviertan la memorización de contenidos en procesos pedagógicos críticos (Peralta, 2009), y donde la práctica pedagógica demuestre una continua preocupación por el sentido de lo que se enseña (Cajiao, 2004).

Es decir, para consolidar procesos pedagógicos que aporten a la formación para el ejercicio de la ciudadanía es necesario, por ejemplo, que en la escuela el grupo de estudiantes tenga espacios reales para participar en la toma de decisiones; el equipo de docentes pueda generar desde su quehacer ambientes de aprendizaje democráticos; las familias se involucren en las acciones de la escuela, y las y los directivos docentes lideren los procesos educativos relacionados con la convivencia.

Los anteriores son ejemplos de escenarios posibles para poner en práctica las competencias necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. No basta con memorizar lo que contiene el manual de convivencia o conocer los protocolos de atención para mejorar el clima escolar, es necesario que la comunidad educativa participe y se apropie de los acuerdos allí contenidos y que estos faciliten el desarrollo de competencias como la empatía, toma de perspectiva o pensamiento crítico, las cuales son esenciales para un ejercicio real de la ciudadanía.

Estos escenarios existen y se construyen teniendo en cuenta que la ciudadanía es a la vez una cualidad y una acción de las personas que se relacionan, poseen libertades, derechos y deberes, asumen compromisos y responsabilidades para la democracia, construyen normas y aportan al ejercicio sociopolítico (MEN, 2010).

Lo anterior evidencia que para hablar de formación para el ejercicio de la ciudadanía es necesario ubicarse desde la perspectiva del ejercicio de los DDHH, entendidos como una construcción social enmarcada en un contexto específico y que tiene un carácter universal, inalienable, interdependiente e indivisible. Se entienden como un código de conducta por el cual la ciudadanía debe regir sus acciones, y no pueden percibirse como conceptos estáticos al ser parte de una realidad vivida y practicada en la cotidianidad (MEN, 2010).



De esta forma, la formación para el ejercicio de la ciudadanía se articula con una educación para el ejercicio de los DDHH que pretende convertir a la escuela en un espacio de vivencia cotidiana de la democracia, donde se reconoce la dignidad humana como un valor supremo, y se puede participar y convivir en un marco de valoración de las diferencias. Esta articulación se preocupa por la concreción o materialización real de los derechos y, en materia de competencias, debe ir enfocada especialmente hacia el conocimiento y vivencia de los mismos, teniendo en cuenta las particularidades del contexto colombiano (MEN, 2010).

Es así como la formación para el ejercicio de la ciudadanía comprende un conjunto de creencias, conocimientos, actitudes y habilidades (Bolívar & Balaguer, 2007) necesarios para garantizar la participación, convivencia pacífica y valoración de las diferencias (MEN, 2003). De esta manera, la formación para el ejercicio de la ciudadanía, como proceso pedagógico, demanda enseñar las competencias necesarias para consolidar una comunidad democrática, y estructurar los procesos educativos con acciones que permitan la participación activa en la resolución de problemas cotidianos, la construcción de las normas y la resolución pacífica de los conflictos (Bolívar & Balaguer, 2007).

En el marco de la formación para el ejercicio de la ciudadanía se han identificado tres dimensiones para la construcción de una sociedad democrática, las cuales, en la vida cotidiana, se presentan de manera articulada y no aislada (MEN, 2003):

Convivencia y paz: convivir pacífica y constructivamente con personas que frecuentemente tienen intereses que riñen con los propios.

Participación y responsabilidad democrática: construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que rigen a todas las personas y que deben favorecer el bien común.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: construir sociedad a partir de la diferencia, es decir, del hecho de que a pesar de compartir la misma naturaleza humana, las personas son diferentes de muchas maneras.

De esta forma, para lograr consolidar procesos de formación para el ejercicio de la ciudadanía, se deben realizar acciones en la escuela que respondan a estas tres dimensiones; las cuales se convierten en retos para consolidar espacios de convivencia, participación y pluralidad tanto en la escuela como fuera de ella.



Competencias ciudadanas.

La apuesta pedagógica del sector educativo desde el año 2003, dirigida a responder a los retos que plantea la formación para el ejercicio de la ciudadanía, ha sido el desarrollo de competencias ciudadanas, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que las ciudadanas y ciudadanos actúen de manera constructiva en la sociedad democrática (MEN, 2003).

Para facilitar la comprensión de las competencias ciudadanas, se diseñaron un conjunto de grupos y tipos que permiten entender la complejidad de procesos que se articulan en la formación para el ejercicio de la ciudadanía, los cuales son la base para la construcción de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2003) (**Gráfico 1**).

A pesar de esta división, en la vida cotidiana, los grupos y tipos de competencias ciudadanas no se presentan de manera aislada sino de forma articulada. Por ejemplo, cuando un estudiante se pelea verbalmente con una docente, para que esta situación no se convierta en un conflicto manejado inadecuadamente es necesario que las personas implicadas vivencien en ese momento competencias ciudadanas como la empatía, el manejo de la rabia y la generación de opciones. Además, este evento, que a primera vista solamente tendría que ver con la convivencia, se puede relacionar posiblemente con la falta de participación o la valoración de otra persona.

En los escenarios escolares el desarrollo de competencias ciudadanas se puede promover tanto dentro como fuera del aula de clase y en el desarrollo de proyectos institucionales. Dentro del aula de clase, las competencias ciudadanas se pueden desarrollar diseñando actividades específicas para su práctica, por ejemplo, el desarrollo de juegos de roles. Fuera del aula de clases, en articulación con proyectos institucionales, se pueden desarrollar acciones específicas en el marco de los proyectos pedagógicos transversales.

○ *Lugar de articulación.*

Si le interesa conocer más a fondo este tema puede revisar la guía pedagógica “¿Qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?”, donde encontrará ejemplos prácticos al respecto. Además puede consultar el espacio virtual Ciudadanía Activa donde encuentra diferentes materiales sobre el desarrollo de competencias ciudadanas.

□ *Recomendaciones.*

Para aprovechar al máximo el contenido de esta serie de guías pedagógicas es recomendable leer previamente y tener a la mano la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013.

Competencias ciudadanas

Son el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que las ciudadanas y ciudadanos actúen de manera constructiva en la sociedad democrática.

Grupos de competencias ciudadanas.

Cada grupo representa una dimensión fundamental del ejercicio de la ciudadanía. Son los retos para la construcción de una sociedad democrática, pacífica, equitativa e incluyente.

Convivencia y paz.

Convivir pacífica y constructivamente con personas que frecuentemente tienen intereses que riñen con los propios.

Participación y responsabilidad democrática.

Construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que rigen a las personas y que deben favorecer el bien común.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Construir sociedad a partir de la diferencia, es decir, de hecho de que a pesar de compartir la misma naturaleza humana, las personas son diferentes de muchas maneras.

Tipos de competencias ciudadanas

Conocimiento

Conocer las leyes y normas del país.

Comunicativas.

Escucha activa.
Asertividad.
Argumentación.

Cognitivas.

Interpretación de intenciones.
Generación de opciones.
Consideración de consecuencias.
Metacognición
Pensamiento crítico.

Emocionales.

Identificación de las propias emociones.
Manejo de las emociones.
Empatía.
Identificación de las emociones de otras personas.

Integradoras.

Resolver conflictos de manera constructiva y pacífica.
Trabajar constructivamente en equipo para alcanzar una meta común.
Cuidar el medio ambiente.
Participar y asumir la responsabilidad democrática.
Promover el respeto a la vida.



Gráfico 1. Competencias Ciudadanas.

Ley 1620 de 2013 y Decreto 1965 de 2013.

Luego de leer los anteriores apartados se pueden generar las siguientes preguntas: ¿de qué manera la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario se relacionan con la formación para el ejercicio de la ciudadanía?, ¿por qué desde este marco normativo se hace énfasis en los proyectos pedagógicos transversales y el desarrollo de competencias ciudadanas?

Para responder a estas preguntas es necesario tener en cuenta que, como se planteó anteriormente, los grandes retos para la escuela frente a la formación para el ejercicio de la ciudadanía se relacionan con lograr que quienes conforman la comunidad educativa sean sujetos activos de derechos; por lo que deben desarrollar las competencias necesarias para convivir pacíficamente, participar en la toma de decisiones y valorar a las otras personas desde la diferencia.

Adicionalmente, se ha demostrado cómo existe una relación estrecha entre procesos exitosos de formación para el ejercicio de la ciudadanía, el mejoramiento del clima escolar, el desarrollo de ambientes de aprendizaje democráticos, y la transformación de escenarios escolares (McKinsey, 2007; Stigler & Hiebert, 1999). Es decir, cuando en la escuela el grupo de estudiantes siente que puede participar, el equipo de docentes percibe que existen procesos de comunicación asertivos; las y los directivos docentes lideran de manera democrática la gestión institucional; se mejora el clima escolar, y se obtienen mejores resultados académicos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario aportan al mejoramiento de la calidad educativa y a la formación para el ejercicio de la ciudadanía, al convertirse en herramientas de política pública que organizan el sector educativo para contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar. De igual forma, la ley hace énfasis en la necesidad de entender la convivencia escolar como un asunto colectivo, cuya responsabilidad es compartida entre la comunidad educativa y otros sectores involucrados.

Construyendo un enfoque.

De la mano con los conceptos antes mencionados, las guías pedagógicas se construyen teniendo en cuenta una serie de enfoques que responden a los retos de la formación para el ejercicio de la ciudadanía y a las realidades de los EE. Lo anterior, porque los enfoques son a la vez un método de análisis y una guía para la acción, y orientan el diseño, implementación y evaluación de las acciones que se realicen en la escuela.

Los enfoques que aquí se plantean son la manera cómo se propone acercarse a un asunto específico, en este caso, la convivencia escolar, con el propósito de verlo de cerca y hacer énfasis en puntos relevantes. Dichos enfoques darán sentido a la intencionalidad pedagógica de las herramientas y recomendaciones planteadas en cada una de las guías y pueden convertirse, si así lo decide el EE teniendo en cuenta su autonomía institucional, en banderas para la formulación de los propósitos institucionales y prácticas educativas.

De igual forma, estos enfoques tienen en común que permiten que la intencionalidad pedagógica se realice en el marco del desarrollo de competencias, centrándose más en las potencialidades de la comunidad educativa que en sus problemas; dos elementos que son fundamentales para el mejoramiento de la convivencia escolar.

En la **Tabla 1** se definen cada uno de los enfoques, se plantea su relación con la convivencia escolar y se sugieren algunas preguntas generadoras que pueden ser de utilidad para entender la manera cómo estos enfoques se materializan en el contexto escolar.

86 **Tabla 1. Construyendo un enfoque.**

Nombre.	Definición.	Relación con la escuela.	Preguntas generadoras.
<p>Enfoque de derechos humanos.</p>	<p>Incorporar este enfoque en la escuela significa explicitar en las prácticas educativas y principios pedagógicos que los DDHH y la dignidad, son el eje rector de las relaciones sociales entre la comunidad educativa. Se trata de potenciar prácticas y formas de vivir desde los referentes éticos de los DDHH, desde los cuales se desplazan y cuestionan significados y formas de actuar contrarias a la dignidad de las personas y al respeto por sus DDHH.</p>	<p>Parte fundamental de este enfoque es la dignidad humana, la cual se concreta en la posibilidad de construirse un proyecto de vida (vivir como se quiera), tener condiciones materiales para hacerlo posible (vivir bien), y la existencia de plataformas sociales y culturales donde desplegarlo (vivir sin humillaciones). En consecuencia, todo el sistema de derechos ha sido creado para aportar a la concreción de la dignidad humana (Corte Constitucional de Colombia, 2002). Conociendo que el ejercicio de la ciudadanía es posible y real en tanto el Estado y la sociedad garanticen la dignidad y los derechos a las personas que conforman los grupos sociales, se hace necesario aportar a la formación de sujetos activos de derechos. Una posibilidad de incorporar este enfoque en los EE, en el marco de la convivencia escolar, es movilizar las actitudes y competencias de la comunidad educativa hacia lo colectivo y lo público, para que pueda reflexionar sobre la importancia de estos elementos para la convivencia pacífica.</p>	<p>¿La comunidad educativa tiene la vida que quiere? ¿De qué manera se da un trato respetuoso entre las personas que conforman la comunidad educativa? ¿De qué manera se tienen en cuenta las opiniones de todas las personas que conforman la comunidad educativa? ¿Considera que las necesidades y opiniones del grupo de estudiantes y docentes son tenidas en cuenta por las y los directivos docentes?</p>
<p>Enfoque diferencial.</p>	<p>Se relaciona con identificar en la realidad y hacer visibles las formas de discriminación que se presentan en la escuela contra grupos considerados diferentes por una mayoría (ONU, 2013). Así mismo, se toma en cuenta este análisis para ofrecer atención y protección de los derechos de estas personas o grupos. Las ventajas de aplicar este enfoque como herramienta se relacionan con la respuesta a las necesidades particulares de las personas, reconocer vulnerabilidades específicas y permitir realizar acciones positivas que disminuyen las condiciones de discriminación y buscan transformar condiciones sociales, culturales y estructurales (ONU, 2013).</p>	<p>Históricamente la humanidad ha aprendido a crear desigualdades donde solo hay diferencias. Incorporar el enfoque diferencial significa que cada comunidad escolar establece su intencionalidad educativa y sus principios, y orienta sus prácticas educativas teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra; de manera que el proceso educativo sea pertinente para la comunidad educativa. En este sentido, la comunidad genera mecanismos para reconocer, visibilizar y potenciar el hecho de que en la comunidad educativa hay personas con características particulares en razón de su ubicación en un territorio determinado, su procedencia, quehacer, edad, género, orientación sexual, y situación de discapacidad, quienes requieren una atención particular y la puesta en marcha de acciones afirmativas que le permitan sentirse parte de la comunidad educativa.</p>	<p>¿En su EE existen grupos o personas que se sientan discriminados? ¿En su EE existen personas que sienten que su concepción de la vida y de las relaciones entre las personas es diferente de las demás en razón de su procedencia o de su grupo étnico? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que se utilizan en su EE para evitar la discriminación? ¿Qué opinan las personas que conforman la comunidad educativa sobre las personas LGBTI? ¿En su EE existen estrategias para reconocer la pluralidad (niños, niñas, mujeres, hombres, blancos, mestizos, indígenas, afros, personas con necesidades educativas especiales, etc.) y responder a las necesidades educativas de las personas que conforman la comunidad educativa?</p>

Nombre.	Definición.	Relación con la escuela.	Preguntas generadoras.
Enfoque de género.	<p>Es un enfoque de trabajo que analiza la situación de mujeres y hombres en la escuela, haciendo énfasis en el contenido y calidad de las relaciones (HEGOA & ACSUR, 2008). Las relaciones de género han sido consideradas como sinónimo de desigualdad, jerarquía y poder, debido a la discriminación de género. Esta ha sido aún más fuerte contra las mujeres y niñas porque históricamente se han construido relaciones desiguales de poder desde las cuales se justifica la opresión que explota y disminuye sus capacidades; limitando su participación e impidiendo el ejercicio de sus derechos de manera justa.</p>	<p>Incorporar un enfoque de género en la escuela significa identificar las formas cómo se construyen las relaciones entre hombres y mujeres, y la manera en que estas son determinadas por el sistema de creencias sociales del contexto en el que se encuentran. Para esto, es necesario analizar este tipo de relaciones en la escuela, a partir de las opiniones y creencias que las personas tienen sobre cómo debe comportarse una mujer o un hombre para ser socialmente reconocidos como tales. Finalmente, este enfoque facilita la generación de espacios de reflexión sobre el género en la escuela y el fomento de acciones afirmativas para equiparar hombres y mujeres en oportunidades educativas, participación, reconocimiento e inclusión sociocultural, y realización de DHSR.</p>	<p>¿En su EE hay estudiantes o docentes que alguna vez se han sentido menospreciados a causa de ser hombre o mujer?</p> <p>¿En los hogares de las personas que conforman la comunidad educativa quienes ayudan en los oficios domésticos son las niñas y las mujeres?</p> <p>¿Existen parámetros estéticos que la comunidad educativa considere excluyentes?</p> <p>¿En las prácticas educativas de su EE se reconoce que las estudiantes aprenden igual de fácil que los estudiantes?</p>



Notas.



Guía pedagógica.
Convivencia y Derechos
Sexuales y Reproductivos
en la Escuela.

Índice.

Introducción	264
1. ¿Cómo se entienden los DHSR en el contexto de la convivencia escolar?	265
2. ¿Qué conceptos básicos son necesarios para comprender las situaciones de vulneración de los DHSR?	270
3. ¿Qué hacer frente a vulneración de los DHSR en el contexto de la convivencia escolar?	276
Referencias	295

Listado de tablas.

Tabla 1. Derechos sexuales y reproductivos.	267
Tabla 2. Ejemplos de expresiones que constituyen VBG en la escuela.	271
Tabla 3. DHSR y componente de promoción.	277
Tabla 4. DHSR y componente de prevención.	281
Tabla 5. Creencias sobre los roles de mujeres y hombres..	284
Tabla 6. DHSR y componente de atención.	288
Tabla 7. Entidades, situaciones Tipo III.	292
Tabla 8. Líneas gratuitas para poner en conocimiento situaciones de vulneración de DHSR.	294



Introducción.

El MEN ha construido una serie de materiales pedagógicos con el fin de ofrecer a los EE y a sus comunidades herramientas dirigidas a facilitar el proceso de implementación y apropiación de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013. La presente guía sobre los DHSR hace parte de este material pedagógico y se articula con la serie de guías que se diseñaron como un apoyo para la implementación de la Ley de Convivencia Escolar y su decreto reglamentario.

Teniendo en cuenta el rol de la escuela frente a las violencias basadas en género, en particular frente a la violencia sexual, este documento ofrece herramientas para su prevención y atención en el marco de la convivencia escolar. Así mismo da respuesta a los retos establecidos por un amplio marco normativo nacional frente a la promoción y protección de los DDHH, en general, y los DHSR, en particular. Entre estas normas se encuentran: la Ley 985 de 2005¹, la Ley 1146 de 2007², la Ley 1257 de 2008³, la Ley 1336 de 2009⁴, la Ley 1098 de 2006⁵ y el Decreto 4798 de 2011⁶. Este conjunto de normas ampara derechos fundamentales ante conductas como la violencia sexual, la trata de personas y la violencia contra las mujeres, niñas, niños y adolescentes.

Esta guía se propone orientar a los EE para que, desde sus alcances y obligaciones y por medio de la puesta en marcha de los cuatro componentes de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar (promoción, prevención, atención y seguimiento), contribuyan a la generación de ambientes de aprendizaje que fomenten la convivencia armónica, el reconocimiento de la diversidad y el trámite pacífico de los conflictos como un aporte al goce efectivo, universal y permanente de los DDHH y a una vida libre de violencia. Por tanto, la presente guía tiene como fin ofrecer orientaciones generales a toda la comunidad educativa y favorecer así la promoción, la preservación y el ejercicio de los DHSR en el espacio de la escuela y fuera de ella. Lo anterior se desarrolla por medio de tres apartados.

El primero brinda un marco general de interpretación de los DHSR como DDHH y su relación con la convivencia escolar. El segundo ofrece precisiones conceptuales básicas con el fin de favorecer la comprensión de las situaciones que vulneran los DHSR. Por último, el tercero brinda orientaciones prácticas con el ánimo de optimizar las respuestas generadas en la aplicación de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y los protocolos de intervención, en caso de que estos derechos sean vulnerados.

¹ Ley 985 de 2005. "Por medio de la cual se adoptan medidas contra la trata de personas y normas para la atención y protección de las víctimas de la misma".

² Ley 1146 de 2007. "Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de las niñas, niños y adolescentes abusados sexualmente".

³ Ley 1257 de 2008. "Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones".

⁴ Ley 1336 de 2009. "Por medio de la cual se adiciona y robustece la Ley 679 de 2001, de lucha contra la explotación, la pornografía y el turismo sexual con niñas, niños y adolescentes".

⁵ Ley 1098 de 2006. "Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia".

⁶ Decreto 4798 de 2011. "Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008".

1. ¿Cómo se entienden los DHR en el contexto de la convivencia escolar?

1.1. Marco general de los DDHH.

Los DDHH son un conjunto de principios de acción encaminados a proteger y promover la dignidad humana. La dignidad se considera un atributo inherente a todo ser humano y su propósito es asegurar el mayor respeto y cuidado de la condición humana.

La dignidad es una noción que está en el centro de los DDHH porque permite ponderar la vida humana, así como englobar y desarrollar valores fundamentales para su disfrute tales como la autonomía, la igualdad, la libertad, la integridad, el bienestar, entre otros.

La ponderación de la condición humana significa que ésta adquiere la más alta estima y que no debe ser vivida de cualquier manera. Con ello, la idea de dignidad amplía y mejora las posibilidades de desarrollo y realización humana; favorece el disfrute de condiciones de vida constructiva; el desarrollo pleno de las potencialidades, y permite la materialización de los proyectos de vida de niñas, niños y adolescentes. Por el contrario, sin su debida consideración y respeto, la misma condición humana se limita o se pone en entredicho.

Los DDHH constituyen principios para la acción de todas las personas (de manera individual y colectiva) que deben ser respetados y promovidos en los diversos ámbitos de relación humana: las familias, amistades, escuela, trabajo, sociedad y Estado. Justamente, con el propósito de garantizar dichos principios, los estados y organismos internacionales los han adoptado como normas jurídicas para favorecer su cumplimiento. De acuerdo con la ONU, “los derechos humanos se hallan garantizados jurídicamente por la normativa de derechos humanos, que protege a los individuos y a los grupos frente a las acciones que menoscaban las libertades fundamentales y la dignidad humana” (ONU, 2004, p. 142).

Una característica esencial de los DDHH es su universalidad. Según esta característica, los DDHH aplican para todas las personas, sin excepción. La única condición para gozar de la titularidad de tales derechos es la condición de ser humano. La titularidad universal implica necesariamente que todas las personas están obligadas a respetarlos.

● ¿Sabía usted que...?

“La dignidad es el fundamento para una concepción universal de los derechos humanos y puede ser comprendida en tres aspectos globales interrelacionados. Primero, vivir como uno quiera, es decir la dignidad entendida como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio. Segundo, vivir bien, tener unas ciertas condiciones materiales y sociales de existencia; y tercero, vivir sin humillaciones, poder tener integridad física y moral”. (MEN, 2008, p. 117).



1.2. ¿Qué son los DHSR?

Los DHSR hacen parte integral de los DDHH y, por tanto, comparten su naturaleza y características esenciales. Tales derechos están orientados a proteger la dignidad humana en relación con la dimensión sexual y reproductiva.

* *Rincón legal.*

Los DHSR han sido producto de un desarrollo disperso y progresivo y, por ello mismo, no están consagrados en un sólo documento normativo. A nivel internacional, los DHSR se fundamentan en las convenciones y declaraciones de DDHH (Declaración Universal de DDHH, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, Convención Americana de DDHH, y el Protocolo de San Salvador). Adicionalmente, los DHSR han sido especialmente promovidos por otros instrumentos más específicos como el Plan de Acción de la Conferencia sobre Derechos Humanos de Viena (1993); el Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Población y Desarrollo de El Cairo (1994); la Plataforma de Acción de la Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (1995); la Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (1979); la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer; la Convención de Belem do Para (1994); la Convención de los Derechos del Niño (1989); la Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (2010), y el Estatuto de la Corte Penal Internacional (1998).

Estos instrumentos han sido acogidos en el ámbito internacional por medio de las distintas leyes aprobatorias de las convenciones, pactos y protocolos internacionales. Además de las anteriores, en Colombia otras normas desarrollan, refuerzan o complementan los DHSR, entre ellas: Ley 599 de 2000, Ley 679 de 2001, Ley 1098 de 2006, Ley 1257 de 2008, Decreto 4798 de 2011 y Decreto 4444 de 2006. Lo anterior sin menoscabo del precepto constitucional según el cual DDHH ratificados por Colombia tienen rango constitucional.

Los DHSR están orientados a proteger el ejercicio de la autonomía sobre el propio cuerpo y sobre la definición del proyecto de vida, salud, integridad y libre desarrollo de la personalidad. Los DHSR permiten construir, expresar y disfrutar de manera autónoma, responsable, saludable y placentera la sexualidad y la función reproductiva.

Si bien niñas, niños, adolescentes y mujeres adultas, requieren especial atención debido a que son víctimas de la vulneración de estos derechos con mayor frecuencia, es importante tener en cuenta que todas las personas son titulares de los DHSR, conforme al principio de universalidad de los DDHH.

Los derechos sexuales se refieren a la capacidad de hombres y mujeres de expresar y disfrutar libremente y de forma autónoma su sexualidad (ICBF, 2008).

La libertad implica que toda persona debe poder disfrutar y ejercer su sexualidad satisfactoriamente, sin violencia, abuso o imposición de cualquier tipo. La libertad involucra la posibilidad de decidir cuándo y con quién tener relaciones sexuales. De igual manera, las personas tienen derecho a ejercer su opción o preferencia sexual, elegir su estado civil y optar o no por intervenciones médico-quirúrgicas que afecten su desarrollo sexual.

La autonomía, por su parte, implica que la capacidad de actuar libremente se ejercite de manera coherente con las convicciones y el proyecto de vida propio. También supone la capacidad de tener plena conciencia de las implicaciones de los actos propios, asumir la responsabilidad de los mismos, y formular juicios de la manera más informada posible. En resumen, la autonomía implica la posibilidad de pensar y actuar por sí mismas y sí mismos, bajo el pleno uso de las capacidades para la toma correcta de decisiones.

Los derechos reproductivos permiten a las personas decidir sobre el número de hijos e hijas que desean tener y sobre el momento en que desean ser padres o madres. De igual manera, les permiten decidir el tipo de familia que desean formar y garantizar las condiciones necesarias para asumir una maternidad y paternidad consciente y participativa. Por lo anterior, las personas tienen derecho a decidir los métodos anticonceptivos que desean utilizar, así como a contar con servicios de salud que garanticen una maternidad segura.

La sexualidad es una dimensión inherente a la condición humana. Por ello, su pleno y sano ejercicio es fundamental para el desarrollo integral y el disfrute de una vida de calidad. Sin embargo, las condiciones adecuadas para tal ejercicio se ven frecuentemente amenazadas por distintos tipos de violencia, entre las cuales se destaca la violencia basada en género.

Para hacer frente a la violencia basada en género se hace necesario disponer de herramientas que permitan reconocer sus manifestaciones y abordarlas apropiadamente en el contexto escolar, con el fin de generar capacidades en los miembros de la comunidad educativa para apoyar, proteger y promover el ejercicio de los DHSR, garantizar en la escuela ambientes de aprendizaje libres de violencias basadas en género, así como atender a las víctimas de forma oportuna y adecuada.

En la **Tabla 1** se plantean los derechos sexuales y reproductivos.

Derechos sexuales	Derechos reproductivos
<ol style="list-style-type: none"> 1. El derecho de hombres y mujeres a ser reconocidos como seres sexuales. 2. El derecho a fortalecer la autoestima y autonomía para adoptar decisiones sobre la sexualidad. 3. El derecho a explorar y a disfrutar de una vida sexual placentera, sin vergüenza, miedos, temores, prejuicios, inhibiciones, culpas, creencias infundadas y otros factores que impidan la libre expresión de los derechos sexuales y la plenitud del placer sexual. 4. El derecho a vivir la sexualidad sin sometimiento a violencia, coacción, abuso, explotación o acoso. 5. El derecho a escoger las y los compañeros sexuales. 6. El derecho al pleno respeto por la integridad física del cuerpo y sus expresiones sexuales. 7. El derecho a decidir si se quiere iniciar la vida sexual o no, o si se quiere ser sexualmente activa o activo o no. 8. El derecho a tener relaciones sexuales consensuadas. 9. El derecho a decidir libremente si se contrae matrimonio, se convive con la pareja o si permanece sola o solo. 10. El derecho a expresar libre y autónomamente la orientación sexual. 11. El derecho a protegerse del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual. 12. El derecho a tener acceso a servicios de salud sexual de calidad. Los criterios básicos de calidad son: buen trato, eficiencia, confidencialidad, accesibilidad geográfica y económica. 13. El derecho a contar con información oportuna, veraz y completa sobre todos los aspectos relacionados con la sexualidad. 	<p>El derecho a decidir libre y responsablemente el número de hijas o hijos y el intervalo entre ellas y ellos, y a disponer de la información, educación y medios para lograrlo.</p> <p>El derecho de mujeres y hombres de decidir de manera libre y responsable la posibilidad de ser madres o padres.</p> <p>El derecho a decidir libremente el tipo de familia que se quiere formar.</p> <p>El derecho a acceder a métodos anticonceptivos seguros, aceptables y eficaces (incluyendo la anticoncepción de emergencia).</p> <p>El derecho de las mujeres a no sufrir discriminaciones o tratos desiguales por razón del embarazo o maternidad, en el estudio, trabajo o dentro de la familia.</p> <p>El derecho a tener acceso a servicios de salud y atención médica que garanticen una maternidad segura, libre de riesgos en los periodos de gestación, parto y lactancia y se brinde las máximas posibilidades de tener hijas o hijos sanos.</p> <p>El derecho a contar con servicios educativos e información para garantizar la autonomía reproductiva.</p> <p>El derecho a tener acceso a los beneficios del progreso científico, para contar con servicios accesibles que satisfagan las necesidades dentro de los mejores estándares de calidad.</p>

Tabla 1. Derechos sexuales y reproductivos (Defensoría del Pueblo, Profamilia & OIM, 2007, p 24).

1.3. ¿Qué se entiende por enfoque de DDHH y enfoque de género para la garantía de los DHSR?

El enfoque de DDHH es un conjunto de ideas y principios cuya finalidad es hacer de la vivencia de los derechos un propósito primordial. En el ámbito de la escuela la aplicación de dicho enfoque implica dos consideraciones básicas: i) reconocer a las niñas, niños y adolescentes como sujetos activos de derechos, y ii) reconocer a la comunidad educativa como garante de estos derechos. Bajo esta consideración, el enfoque de derechos en este documento aporta al desarrollo de capacidades dirigidas al ejercicio de la ciudadanía y la democracia, lo cual es consecuente con el enfoque de desarrollo de competencias básicas y ciudadanas que propone el sector educativo.

El enfoque de género es una herramienta de análisis social cuyo propósito es hacer visibles desigualdades e inequidades en el contexto de las relaciones sociales de poder, de dominación y exclusión, establecidas entre hombres y mujeres. También tiene en cuenta las experiencias, realidades, luchas y necesidades de las personas que se ubican fuera de los marcos normativos en los que se organizan socialmente las identidades de género y las sexualidades. Por tanto, visibiliza a gays, lesbianas, bisexuales y personas trans, quienes experimentan situaciones de desigualdad y discriminación.

Para efecto de estas orientaciones, el enfoque de género demanda que en la lectura de contexto que realizan los EE para definir sus proyectos pedagógicos y las estrategias de promoción y prevención en la Ruta de Atención Integral, se identifiquen de manera diferencial las afectaciones que una misma situación tiene para las niñas, niños y adolescentes, de manera que la formulación de acciones y la evaluación de sus resultados sean diferenciadas. De esta manera es posible generar acciones de prevención frente a situaciones asociadas con estigma y discriminación por factores asociados al género, como la orientación sexual y la identidad de género.

Tanto el enfoque de derechos como el enfoque de género están orientados a identificar y erradicar las desigualdades, exclusiones, marginalidades, vulneraciones, prácticas discriminatorias y todas aquellas situaciones que impiden el goce efectivo de los DDHH, incluyendo los DHSR.

○ Lugar de articulación.

En la guía pedagógica “Manual de convivencia” encontrará recomendaciones para realizar la lectura de contexto. Así mismo, en el espacio virtual de Ciudadanía Activa, encontrará otras herramientas para enriquecer este proceso.



1.4. ¿Qué papel cumple la convivencia escolar en la formación y expresión de la sexualidad y el ejercicio de los DHSR?

La Ley General de Educación señala entre los objetivos de la educación en los niveles de preescolar, básica y media, el pleno desarrollo de la personalidad de los niños y las niñas sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de las demás personas, el fomento de convivencia, la formación en la participación y la democracia.

Siendo la escuela un espacio privilegiado para la socialización, en donde la relación con otras personas es una oportunidad para entender el conflicto como una dinámica propia de la interacción humana, cada persona tiene derecho a expresar el disenso, a aprender en la diferencia y a construir conjuntamente a partir de ella un clima escolar favorable para la convivencia.

Le corresponde a la escuela formar en y para el ejercicio de los DDHH y la ciudadanía, tarea que realiza fundamentalmente por medio de la vivencia cotidiana, es decir, bajo la idea de que los derechos se viven y disfrutan aquí y ahora. Esta perspectiva es consistente con el propósito del enfoque de formación en competencias ciudadanas: garantizar la formación integral, en la práctica y para el mundo de la vida (MEN, 2006).

Desde el punto de vista del desarrollo de competencias ciudadanas, la educación para la sexualidad propende por el respeto, la autonomía y el cuidado de la salud física y mental de la persona y de las otras u otros; lo cual se convierte en un factor de protección crucial para generar capacidades individuales y colectivas y enfrentar las amenazas a la integridad personal, incluyendo los múltiples tipos de violencia, como las violencias basadas en género y específicamente la violencia sexual.

Es por esto que la escuela debe desempeñar un papel primordial en el desarrollo de competencias que permitan a niñas, niños y adolescentes ejercer su sexualidad de forma autónoma, segura y responsable. La educación para la sexualidad supone la generación de espacios en los cuales las personas apropian y velan por el cumplimiento de sus DHSR y las de las personas que conforman la comunidad (MEN, 2008).

Sin embargo, las responsabilidades de la escuela en la promoción y protección de los DDHH no terminan en su tarea educativa. Asumir los derechos humanos implica respetarlos, defenderlos y actuar a favor de su debida protección; especialmente si se trata de las niñas, niños y adolescentes. Dichas disposiciones están consagradas en la Constitución y las leyes, de manera que todas las ciudadanas y ciudadanos están obligados a respetar los derechos y a actuar diligentemente para garantizar su protección.

* *Rincón legal.*

El artículo 95 de la Constitución Política de Colombia dice:

“Toda persona está obligada a cumplir la Constitución y las leyes. Son deberes de la persona y del ciudadano:

1. Respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios;
2. Obrar conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas;

(...)

4. Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica”.

Con respecto a los servidores públicos, como lo son el equipo de docentes y las directivas docentes, la Constitución Política de Colombia dice en su artículo 6: “Los particulares sólo son responsables ante las autoridades por infringir la Constitución y las leyes. Los servidores públicos lo son por la misma causa y por omisión o extralimitación en el ejercicio de sus funciones”.

La Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia) en su artículo 8 dice: “Interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes. Se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus Derechos Humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes”.

El principio del interés superior de niños, niñas y adolescentes está respaldado también por la jurisprudencia de la Corte Constitucional (Sentencias 11262-06, 5813-07, 12792-10, 11439-11, 12458-11, 10986-12, 10986-12, y T-260/12) y por el derecho internacional de los derechos del niño (particularmente la Declaración Universal sobre los Derechos del Niño, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos).

2. ¿Qué conceptos básicos son necesarios para comprender las situaciones de vulneración de los DHSR?

El objetivo de este apartado es orientar a las personas que conforman la comunidad educativa sobre los diferentes conceptos relacionados con las situaciones que vulneran los DHSR. De igual manera, se abordan diferentes casos y ejemplos de situaciones que atentan contra el libre ejercicio de la sexualidad, con el fin de motivar la reflexión sobre la manera en que los EE, a través de la participación de toda la comunidad educativa, pueden crear las condiciones adecuadas para garantizar ambientes de aprendizaje que favorezcan el ejercicio de los DHSR.

Con el propósito de hacer claridad sobre las diferentes conductas o prácticas que atentan contra la integridad de niñas, niños y adolescentes en el contexto de su vida cotidiana dentro y fuera de la escuela, las cuales están planteadas en la Ley 1620 de 2013, se relacionan a continuación algunas manifestaciones de violencias basada en género que requieren ser comprendidas para propiciar la identificación temprana de condiciones que promueven este tipo de violencias, y el desarrollo de acciones oportunas encaminadas a prevenir y proteger a la comunidad educativa. Los conceptos desarrollados en el presente capítulo deben entenderse como complemento de las definiciones contenidas en el glosario de la guía pedagógica “Manual de convivencia”.

2.1. La Violencia Basada en Género (VBG).

El género hace referencia al conjunto de normas sociales que definen las actitudes, valores, expectativas, roles y comportamientos que deben adoptar las personas según el sexo asignado al nacer (Chaux, et.al, 2013). Esto quiere decir que en una sociedad se imponen y asignan roles a hombres y mujeres, igual que creencias arraigadas sobre qué es ser hombre y qué es ser mujer; estos roles y comportamientos implican regulaciones en escenarios sociales como la calle, las familias, la escuela, etc. (ICBF, 2008).

Según lo anterior, “la identidad de género (...) es el marco de referencia interno, construido a través del tiempo, que les permite a las personas organizar un autoconcepto y comportarse socialmente con relación a la percepción de su propio sexo y género” (ICBF: 2008). Igualmente incluye la identificación con las opciones que se sitúan en el tránsito entre lo femenino y lo masculino.

La Violencia Basada en Género (VBG) es un fenómeno que se entiende como cualquier daño perpetrado contra la integridad de una persona, enraizado en desigualdades de poder y relacionado con los roles de género. Este fenómeno incluye violencia física, sexual y psicológica, amenaza de violencia y coerción o privación arbitraria de la libertad. En nuestro contexto, aunque la VBG puede manifestarse de diferentes maneras, afecta con mayor frecuencia a las mujeres, las niñas y los niños, y a aquellos hombres adultos y mujeres que se salen del modelo heterosexual socialmente aceptado (UNFPA, 2011).

En la **Tabla 2** se plantean algunas expresiones cotidianas que pueden ocurrir en la escuela y que constituyen VBG.

Algunas expresiones cotidianas en el espacio escolar que constituyen VBG:
<ol style="list-style-type: none"> 1. "Las niñas son malas para las matemáticas". 2. "El equipo de fútbol está conformado solo por hombres". 3. "El espacio de recreo es sólo para hombres porque es de juego brusco". 4. "Algunos adolescentes merecen que los maltraten porque se visten de tal forma que provocan el acoso". 5. "Las niñas "brinconas" o coquetas son las que quedan embarazadas". 6. "Sea macho, atiéndalas como se merecen". 7. "Cuidadito porque esa niñas lo quiere amarrar". 8. "Las que se deben cuidar son las mujeres". 9. "En una fila los niños y en otra las niñas". 10. "Bueno... las niñas bien sentaditas". 11. "Las niñas no se comportan así". 12. "Sea un varón, no llore". 13. "¿Y ahora va a llorar? Parece una niña". 14. "Solamente las niñas participan en las jornadas de decoración y aseo".

Tabla 2. Ejemplos de expresiones que constituyen VBG en la escuela.

El hecho de que gran parte de la VBG suceda en el ámbito privado del hogar, hace que sea más difícil reportar y conocer los casos, dado que existe la creencia socialmente aceptada de que su ocurrencia es normal, o que las agresiones hacen parte de la vida privada de pareja y que, por lo tanto, nadie debe intervenir en ella.

En Colombia, la Ley 1257 de 2008 define la violencia contra la mujer como:

"...cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado" (artículo 2).

Esta ley aborda los diferentes tipos de violencia de los cuales las mujeres pueden ser víctimas. La violencia contra las mujeres por su condición de ser mujeres constituye no solo una violación sistemática de sus DDHH, sino también uno de los obstáculos para el logro de la igualdad entre hombres y mujeres y para el pleno ejercicio de la ciudadanía. Para el sector educativo el Decreto 4798 de 2011 establece las obligaciones del EE para garantizar ambientes escolares libres de violencia contra las niñas y las adolescentes.

Algunas de las manifestaciones de la VBG son:

Acoso por homofobia: situaciones en las que se presentan, de manera repetida y sistemática, agresiones expresadas por medio de apodos, bromas, insultos, rumores, comentarios ofensivos verbales o escritos (notas en los baños, las paredes, el tablero, el pupitre) relativos a la orientación sexual o la identidad de género de una persona. Este tipo de acoso incluye prácticas de segregación (separar del grupo), de exclusión (impedir la participación en las actividades o en la toma de decisiones), o de discriminación (establecer barreras o restricciones para el disfrute de los derechos fundamentales) (Chaux et.al, 2013). En este sentido, el acoso también se manifiesta en la lesbofobia y la transfobia (rechazo a quienes se identifican como lesbianas o personas trans).

Es importante mencionar que las personas con orientación sexual diferente a la heterosexual gozan de reconocimiento constitucional, pues en el artículo 16 de la Constitución Política se consagra el derecho al libre desarrollo de la personalidad, por lo que la homosexualidad y otras manifestaciones de la diversa orientación sexual no pueden ser un factor de discriminación social.

Por medio diferentes fallos la Corte Constitucional ha contribuido al perfeccionamiento del orden jurídico, con el fin de que este sea coherente con los principios constitucionales y así regular diferentes situaciones antes no contempladas debido a la ausencia de una conciencia clara sobre los derechos fundamentales de lesbianas, gais, bisexuales, personas trans e intersexuales (LGBTI). De esta manera, la Corte Constitucional ha buscado garantizar los principios de dignidad humana, pluralismo, diversidad, intimidad, igualdad y libre desarrollo de la personalidad, entre otros (Defensoría del Pueblo, 2009).

* *Rincón legal.*

Dos sentencias de vital importancia para la libertad de la opción sexual han marcado el desarrollo jurisprudencial de los últimos tres lustros en Colombia: se trata de las sentencias mediante las cuales se declararon inconstitucionales las normas que establecían conductas sexuales (entre ellas el homosexualismo) como faltas disciplinarias, tanto para docentes como para notarias y notarios (sentencias C-481 de 1998 y C-373 de 2002). *“La Corte ha afirmado que la específica orientación sexual de un individuo constituye un asunto que se inscribe dentro del ámbito de autonomía individual que le permite adoptar, sin coacciones ajenas, los proyectos de vida que considere pertinentes, siempre y cuando, con ellos, no vulnere el orden jurídico y los derechos de los demás”* (Defensoría del Pueblo, 2009, p. 169).

Sexismo: cualquier agresión basada en actitudes sexistas es una forma de discriminación que reproduce, a través de la cultura, ideas erróneas sobre los roles de género en las que se establece la superioridad de lo masculino sobre lo femenino, o viceversa. Por ejemplo, en algunos contextos generalmente son menos valoradas socialmente las capacidades intelectuales, físicas y emocionales de mujeres y niñas, lo que las ubica en una situación de desventaja. Por otra parte, la “superioridad masculina” exige a los hombres construir una identidad acorde con los mandatos tradicionales de poder y fuerza. El sexismo se expresa a través de chistes, comentarios, prácticas, comportamientos o actitudes que tienden a subvalorar a las personas en razón de su género, lo cual limita el desarrollo integral tanto de hombres como de mujeres.

Violencia sexual: es una de las formas de violencia basada en género que puede afectar a cualquier persona y en cualquier edad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) definen la violencia sexual como: “todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona” (OMS & OPS, 2003, en Ministerio de Salud y Protección Social y Organización Mundial de la Salud, 2013, p. 14).

Esta forma de violencia comprende una serie de actos que van desde la exposición a situaciones sexuales sin contacto, hasta la penetración forzada. La violencia sexual ocurre cuando una persona no da su consentimiento para la actividad sexual, o cuando la víctima es incapaz de oponerse voluntariamente (debido a la edad, a la falta de información, a estar bajo el efecto de sustancias psicoactivas o debido a su condición de discapacidad) o de rehusarse (porque se encuentra bajo amenaza o sometida mediante violencia física o psicológica) (Chaux et al., 2013).

● ¿Sabía usted que...?

Cualquier acto que atente contra la libertad, la integridad y la formación sexual de niñas, niños y adolescentes constituye violencia sexual.

Tipos de agresión sexual.

La agresión sexual puede presentarse con o sin contacto físico:

- **Agresión sexual sin contacto:** incluye cualquier acto que expone a una persona a situaciones de índole sexual no consentidas y sin que haya contacto físico, como ocurre al hacerse comentarios, chistes, gestos o miradas de índole sexual u obscenos.
- **Agresión sexual con contacto:** se refiere a situaciones en las que se presenta contacto intencional en el cuerpo con fines sexuales, así víctima y victimaria o victimario permanezcan vestidos. Se incluyen en esta categoría halar o bajar las prendas de vestir para dejar al descubierto la ropa interior o los órganos sexuales de la agredida o agredido.

Contacto sexual abusivo entre menores de edad: si bien en el desarrollo sexual de niñas, niños y adolescentes tienen lugar comportamientos de exploración y expresiones de la sexualidad propias de este proceso, es necesario identificar algunas otras expresiones, comportamientos y prácticas que constituyen abuso dado que hacen uso de la amenaza, el sometimiento y la intimidación. Es importante señalar que estas situaciones pueden poner en evidencia posibles contextos de abuso o situaciones de agresión sexual a las que también pueden estar expuestos las niñas, niños y adolescentes que ejercen prácticas abusivas. Algunos ejemplos de estas situaciones son:

- a) La actividad sexual se da entre niñas y niños donde uno es más grande y fuerte que la otra persona, o está más desarrollado física, psicológica o socialmente.*
- b) La actividad sexual no está acorde con su nivel de desarrollo. Por ejemplo, el caso de un niño de ocho años que trata de introducir su dedo a su vecino de cinco años por el recto.*
- c) En la actividad sexual uno de los participantes utiliza la fuerza, la manipulación o la amenaza. Por ejemplo, es el caso de la niña de 12 años de edad que queda a cargo de sus primos más pequeños y les ordena que le besen y acaricien sus senos o de lo contrario va a contar a sus mamás que «no se portaron bien». También la niña de 10 años que estimula los genitales de su hermanito de 7 años y le dice que es un secreto entre los dos y que si alguien se entera ella le cortará el pene.*
- d) Cuando las niñas o niños presencian actividad sexual entre personas adultas, como puede ocurrir en refugios o albergues donde hay hacinamiento.*

La mayoría de manifestaciones de violencia sexual han sido recogidas por el Código Penal Colombiano, el cual ha señalado como delitos varios de estos eventos. Las modalidades que los constituyen son⁷:

⁷ Estas definiciones han sido tomadas del documento “Lineamientos metodológicos para el abordaje intersectorial a víctimas de violencias sexuales” (Ministerio de Salud y Protección Social y OIM, 2013).

Violación.

En este tipo de violencia sexual la víctima es sometida por la persona agresora por medio de la fuerza, la presión física o psicológica, la intimidación o la amenaza de usar la fuerza. Lo anterior, con el fin de reducir sus posibilidades de oposición o resistencia frente a la agresión sexual.

El código penal colombiano incluye en el capítulo “De la violación” conductas tales como: el acceso carnal violento, los actos sexuales violentos y el acceso carnal o el acto sexual cometido sobre una persona en una situación de incapacidad de resistir (Minsalud, 2013).

- *Acceso carnal violento: se entiende por acceso carnal la penetración del miembro sexual del hombre por vía anal, vaginal u oral, así como la penetración vaginal o anal con cualquier otra parte del cuerpo humano (lengua, dedos, etc.) u objeto.*
- *Acto sexual violento: cualquier acto sexual diferente al acceso carnal (caricias, tocamientos, besos, etc.) que se realiza en contra de la voluntad de una persona.*
- *Acceso carnal o acto sexual sobre una persona puesta en incapacidad de resistir: se refiere a cuando se realiza alguna de las formas de violencia mencionadas anteriormente, contra una persona en estado de inconsciencia o en condiciones de inferioridad psíquica, es decir, bajo cualquier condición que le impida a la víctima comprender la naturaleza de la actividad sexual, dar su consentimiento para ella, o resistirse, sin importar su edad.*

Actos sexuales abusivos.

Según el código penal colombiano, el acto sexual abusivo tiene que ver con el aprovechamiento por parte del agresor de circunstancias que lo ubican en una situación ventajosa frente a la víctima. Dentro de esta categoría se encuentran el acceso carnal abusivo con menor de 14 años, el acto sexual con menor de 14 años y el acoso sexual.

- *Acceso carnal abusivo con menor de 14 años: corresponde al mismo delito de violación, aunque en este caso se especifica que la víctima es un menor de 14 años de edad.*
- *Acto sexual con menor de 14 años: es cualquier acto sexual diferente al acceso carnal (caricias, tocamientos, besos, etc.), la realización de actos sexuales en presencia de menores de 14 años, o la incitación a un menor a realizar cualquier práctica sexual.*

Acoso sexual.

En Colombia el acoso sexual es un delito estipulado en el artículo 210A del código penal colombiano:

“El que en beneficio suyo o de un tercero y valiéndose de su superioridad manifiesta o relaciones de autoridad o de poder, edad, sexo, posición laboral, social, familiar o económica, acose, persiga, hostigue o asedie física o verbalmente, con fines sexuales no consentidos, a otra persona, incurrirá en prisión de uno (1) a tres (3) años”.

En esta categoría se encuentran las agresiones repetidas y sistemáticas cuyo fin es obtener placer sexual sin el consentimiento de la otra persona. El acoso sexual incluye comentarios sexuales u opiniones sobre el cuerpo que son catalogados como agresivos. El acoso sexual también consiste en gestos vulgares, tocar cualquier parte del cuerpo de manera morbosa, y la insistencia no consentida para tener encuentros privados o actividad sexual.

Trata de personas.

De acuerdo con la Ley 985 de 2005 la trata es un delito en el que se atenta contra la libertad de las personas. En este delito la persona agresora capta de diferentes formas, es decir, atrae a alguien con una oferta, un aviso clasificado, o la rapta con la intención de trasladarla fuera de su red social de apoyo, dentro o fuera de su ciudad, departamento o país con la finalidad de explotarla.

La trata de personas puede tener como víctimas tanto a personas adultas como a niñas, niños y adolescentes. Igualmente, el consentimiento de la víctima no exime de responsabilidad penal a la persona agresora, puesto que ninguna persona puede consentir su propia explotación, sea consciente o no de la finalidad para la cual se le capta.

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones de trata de personas:

- *Trata de personas con fines de explotación sexual: explotación de la prostitución ajena, el turismo sexual y la pornografía forzada.*
- *Trabajos o servicios forzados.*
- *Ejercicio de una labor o trabajo en donde la víctima es sometida a tratos inhumanos: encierro, amenaza, maltrato, jornadas laborales excesivas por una mínima o ninguna retribución económica.*
- *Matrimonio servil: explotación laboral y/o sexual por parte de un miembro de la pareja. Esta modalidad también implica formas de esclavitud, aislamientos, control, violencia física, sexual y reproductiva.*
- *Mendicidad ajena: la víctima es obligada a pedir limosna para el lucro del tratante, quien tiene el control del negocio y de las víctimas.*

Explotación Sexual y Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNA).

Es una de las manifestaciones de la trata de personas en la cual la víctima, niña, niño o adolescente, es asumida como mercancía y su cuerpo es utilizado sexualmente por parte de la persona agresora para obtener cualquier tipo de provecho o beneficio. Implica el ejercicio de dominio o propiedad sobre el cuerpo de la víctima.

En la explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes, se incluye el abuso sexual a cambio de la remuneración en efectivo o en especie para la niña, niño o adolescente, o para una tercera persona o grupo de personas (Declaración y Agenda para la Acción, 1996).

En este caso de violencia las personas agresoras o explotadoras establecen la relación con el cliente-abusador-abusadora y con las personas intermediarias, que pueden ser por ejemplo taxistas, personal de hoteles, vendedoras y vendedores ambulantes, etc. Estas personas intermediarias también obtienen beneficios por establecer el contacto. En los casos de explotación sexual infantil y adolescente se pueden presentar situaciones de relaciones sexuales abusivas, pornografía, actividades sexuales vinculadas al turismo, matrimonios serviles, y la utilización de niñas y niños por grupos armados.

Un ejemplo de explotación sexual en el contexto escolar es la niña que a cambio de una parte del dinero que cobran sus compañeros de clase, permite que otros estudiantes la besen o toquen diferentes partes de su cuerpo.

Estos fenómenos se presentan en diferentes contextos sin excluir aquellos que se consideran seguros para las niñas, niños y adolescentes como las familias, la escuela, los hospitales, las iglesias, entre otros. Es indispensable comprender que quienes se ven afectados por estas situaciones son víctimas y por tanto no son responsables o causantes directas del delito. Cuando se presentan, se exige preservar los derechos a la intimidad y a la confidencialidad de niñas, niños y adolescentes, y la obligación de identificar y denunciar.

Culturalmente muchas de estas acciones tienden a ser percibidas como naturales y por tanto no se hacen evidentes, se desconocen o no se identifican como delitos. Es importante destacar que las violencias no solamente son el resultado de acciones de agentes agresores, sino que también son producto de la negligencia o el descuido de quienes deben proteger a las niñas, niños y adolescentes o de la omisión de quienes tienen conocimiento de la vulneración de los DHSR.

3. ¿Qué hacer frente a la vulneración de los DHSR en el contexto de la convivencia escolar?

3.1. La Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y los DHSR.

En el marco de los DHSR la Ley 1620 de 2013 establece la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, integrada por cuatro componentes básicos: promoción, prevención, atención y seguimiento. El sentido de la ruta es posicionar y garantizar los DHSR a través de la promoción del bienestar y las prácticas que promuevan la convivencia, así como la identificación de los riesgos y situaciones que pueden afectar negativamente esos derechos, con el fin de preverlas y saber cómo actuar.

○ Lugar de articulación.

En la guía pedagógica “Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar” que conforma esta serie de guías encontrará la descripción completa de los componentes y algunas recomendaciones para su implementación.

3.1.1. Componente de promoción.

Este componente tiene como objetivo fomentar el mejoramiento de la convivencia y el clima escolar con el fin de generar un entorno favorable para el ejercicio real y efectivo de los DDHH y DHSR. En este componente, frente a los fenómenos de VBG y específicamente la violencia sexual, la educación para la sexualidad cumple un rol promotor para que niñas, niños y adolescentes conozcan y ejerzan sus derechos en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

Las acciones de promoción son la base que sustenta la convivencia entre las personas que conforman la comunidad educativa. La promoción parte de informar tanto a las niñas, niños y adolescentes, como al equipo docente, administrativos y familias sobre los DHSR y su expresión concreta.

Se logran promover los DHSR cuando se ofrecen oportunidades reales para acceder a su comprensión desde la experiencia cotidiana, en escenarios en donde la confianza, el respeto, la autonomía son una construcción de todas y todos, y en los que las oportunidades pedagógicas para la reflexión y toma de conciencia suceden permanentemente.

En la **Tabla 3**, se plantean algunos ejemplos de la manera como las acciones planteadas en el componente de promoción aportan al ejercicio de los DHSR.

Componente de Promoción
<p>Prácticas sociales cotidianas, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none">• Brindar información cierta y oportuna.• Celebrar la vida.• Reconocer y valorar la diferencia (identidad de género, orientación sexual, edad, etnia, entre otras).• Promover el respeto.• Respetar la individualidad y la privacidad.• Incentivar la participación.• Dar espacio al disenso.• Abrir espacios de expresión, no solamente de ideas, sino de emociones y opiniones.• Propiciar la reflexión.• Incentivar el diálogo para llegar a consensos, acuerdos y formas de autorregulación (individual o de grupos).• Reconocimiento del ejercicio de los derechos en la cotidianidad de la escuela.
<p>Políticas y prácticas institucionales que se llevan a cabo para el desarrollo de competencias ciudadanas y por medio del trabajo planeado en los siguientes ambientes (MEN, 2011):</p> <ul style="list-style-type: none">• Gestión institucional.• Instancias de participación.• Aula de clase.• Proyectos pedagógicos.• Tiempo libre.

Tabla 3. DHSR y componente de promoción.

Promover la convivencia desde un enfoque de género y de DDHH.

Una acción fundamental en el marco de la promoción es transformar los sesgos de género que conducen a estereotipar las identidades masculinas y femeninas. En este sentido, es necesario superar los patrones que asocian lo femenino con la sumisión, la subordinación, la subvaloración, la reproducción y lo doméstico, así como aquellos patrones que asocian lo masculino con la dominación, la agresividad y la autosuficiencia.

En la escuela se requiere incorporar acciones de promoción para superar las concepciones y comportamientos que muestran menosprecio por algunas personas, bajo el supuesto de su condición de inferioridad frente a otras que son “naturalmente” mejores, más fuertes, más inteligentes, más capaces. Es el caso de la VBG, la cual se presenta a pesar de las afirmaciones sobre la igualdad entre los sexos, la igualdad entre géneros, y que aún se manifiesta en prácticas cotidianas de discriminación y violencia contra las niñas, mujeres y aquellos cuya identidad no corresponde al parámetro imperante. Esta VBG no sólo se da en interacciones esporádicas de personas, sino que con frecuencia la producen las instituciones al dar paso a prejuicios y desigualdades.

Para hacer frente a la VBG es importante revisar si en la escuela, en las familias y en la comunidad se



presentan estas situaciones, identificar cuáles son las razones que subyacen, y generar acciones pedagógicas transformadoras frente a ellas. A continuación se plantean algunas preguntas que pueden aportar a este ejercicio:

- *¿Niñas y niños tienen la posibilidad de realizar el mismo tipo de prácticas deportivas o se considera que hay deportes exclusivos para niñas y otros para niños?*
- *¿En las actividades culturales se privilegian los reinados y desfiles de modas para las niñas?*
- *¿En los proyectos que se desarrollan se le asignan tareas investigativas y de diseño a los niños, mientras que las niñas son destinadas a labores manuales?*
- *¿Los líderes, promotores y representantes estudiantiles son siempre los mismos y no se estimula la participación de quienes se han mantenido relegados de estas actividades?*
- *¿Las tareas de aseo y cuidado de los espacios escolares, comunitarios y familiares, son realizadas fundamentalmente por niñas y mujeres?*
- *¿Se dan las mismas oportunidades a niñas y a niños, a hombres y a mujeres, para expresar y reconocer sus emociones?*
- *¿Se hacen visibles las contribuciones a las artes, las letras, la música, la ciencia, la política de personalidades con diversidad de género: mujeres, hombres, lesbianas, gays, personas trans o intersexuales?*
- *¿Se aceptan como legítimos los chistes o insultos referidos a la identidad u orientación sexual de las personas?*
- *¿Se imponen formas de expresar la feminidad o masculinidad definiendo y controlando las formas de vestir, de tener el cabello o de comportarse?*
- *¿Se excluyen como oportunidades de aprendizaje obras literarias, teatrales, poesía, arte, y registros científicos que expresan y desarrollan temas asociados a las diferencias de género, roles asumidos en contextos culturales diversos y los conflictos que se generan por las diversas visiones?*

El Comité Escolar de Convivencia debe ser promotor de acciones dirigidas a fortalecer la convivencia por medio del reconocimiento de los derechos y buscando que cada persona que conforma la comunidad educativa se exprese libremente, sea escuchado y tenido en cuenta.

Algunas consideraciones para la promoción de los DHSR:

- Desarrollar en las niñas, niños, adolescentes y familias la capacidad de observar y escuchar críticamente los mensajes que continuamente se reciben a través de diferentes medios masivos, para identificar contenidos sexistas, sesgos y distorsiones en la información. Para ello es importante abrir espacios para que las percepciones sobre estos temas sensibles para todas y todos sean puestos en común, se analicen y comprendan a la luz de los derechos, la dignidad, la igualdad, la equidad y la libertad.
- Dar a conocer cómo estos derechos están presentes en la Constitución Nacional, en las políticas públicas y en normas del orden internacional que buscan hacer realidad la igualdad, el respeto y la dignidad.
- Trabajar por el reconocimiento e interiorización de las normas como principios necesarios de convivencia a partir del papel que desempeñan en la vida social.
- Hacer participativa la construcción de los manuales de convivencia involucrando en este proceso a toda la comunidad educativa, de manera tal que se escuche la voz de todas las personas en las discusiones. Con ello se garantizan más y mejores oportunidades para aproximarse al tema de los DHSR, así como incluir de manera efectiva no solo sus principios orientadores, sino los procesos y

acciones que hacen efectivo el goce de los derechos en la escuela y en la comunidad.

- Garantizar el reconocimiento y aprendizaje de los derechos significa que ellos hacen parte de la realidad que se vive. Por ello es importante que en todos los espacios y momentos de la vida escolar y familiar se fomenten y propicien:

- El diálogo, en donde se da lugar a la argumentación a partir de situaciones próximas o de aquellas que generan interés en las y los estudiantes.

- La escucha activa, es decir, aquella en la que le abrimos un espacio a la otra persona para conocer lo que piensa, lo que siente e, incluso, aquello que él o ella misma desconoce, pero que al darle la oportunidad de expresarse puede ser descubierto.

- La expresión de emociones para su reconocimiento como dimensión humana, motor de las relaciones entre las personas y de la vida. Las emociones se convierten también en guías que ayudan a que se puedan reconocer situaciones de riesgo.

- El respeto a sí misma o sí mismo y a las otras personas, así como el valor de la confidencialidad, la intimidad y la dignidad del ser.

- El reconocimiento de particularidades expresadas en formas de sentir, de pensar, de identificarse y de actuar, y orientado al logro de consensos en los que se definen principios y valores esenciales para la convivencia y el desarrollo de los proyectos individuales y de aquellos contruidos como grupo.

- Oportunidades para fortalecer la capacidad de analizar, argumentar y tomar decisiones con autonomía, a partir de información suficiente y confiable, así como asumir con responsabilidad sus consecuencias.

El papel de padres, madres, profesores y otras personas adultas próximos a las niñas, niños y adolescentes está relacionado con establecer hábitos asociados a la convivencia pacífica mediante acciones caracterizadas por el afecto y el diálogo. Es buscar el crecimiento y la maduración aunados a un vínculo afectivo que le ofrezca a la niña, niño y adolescente una positiva imagen de sí misma o sí mismo.

Teniendo en cuenta que generalmente el tema de la sexualidad no es abordado con la naturalidad que requiere, se debe partir del reconocimiento de las funciones que son propias de la sexualidad: afectiva, comunicativa, emocional, erótica, reproductiva y relacional, para dotar su abordaje de sentido y pertinencia.

En el marco de los derechos y responsabilidades y considerando el sentido que guarda en el proyecto de vida, abordar temas referidos a la sexualidad con las niñas, niños y adolescentes requiere fundamentalmente de las siguientes condiciones:

- *Hablar con claridad, franqueza y sencillez del tema.*
- *Partir del contexto en el que se desarrolla la vida de las niñas, niños y adolescentes.*



En cuanto a la primera recomendación, se debe ofrecer información veraz, oportuna y sustentada, para lo cual resulta importante que la comunidad educativa identifique sus prejuicios frente a la sexualidad y asuma el reto de transformarlos. Lo anterior, debido a que estos prejuicios soportan en gran medida prácticas discriminatorias y excluyentes que fácilmente se expresan en la cotidianidad. Para transformar esos contenidos es necesario nutrir el ejercicio comunicativo y formativo en la escuela, en la comunidad y en las familias, con información sobre la sexualidad y su ejercicio proveniente de fuentes confiables que apoyen la construcción de juicios bien fundamentados.

Sobre la segunda recomendación, se requiere realizar una lectura de contexto para generar ambientes que favorezcan aprendizajes significativos. El aprendizaje sobre la sexualidad y su ejercicio digno cobra sentido cuando está relacionado con el contexto y parte de reconocer la información previa que tienen las niñas, niños y adolescentes, sus expectativas y emociones. Así mismo, es importante conocer qué ha sido apropiado por ellos y ellas, desde sus vivencias con sus pares, personas adultas y su contacto con los medios de comunicación. En síntesis, el acercamiento debe realizarse partiendo de los referentes sociales y culturales propios; para ello se requiere una gran capacidad de escucha, de ponerse en el lugar de la otra persona y de interesarse por comprender los mundos en los que transcurre la vida de las niñas, niños y adolescentes.

Una lectura de contexto en el ámbito escolar implica las siguientes consideraciones.

- Reafirmar el propósito de la educación y el ejercicio los DDHH y DHSR. Identificar y describir las condiciones existentes y analizar los elementos de manera independiente y que en su conjunto configuran situaciones de interés.
- Apreciar el conocimiento que las personas tienen de sí y de su entorno.
- Reconocer que existen factores asociados al género que marcan o determinan dinámicas que se deben analizar para abordar diferentes interacciones, incluyendo las violencias basadas en género en el contexto escolar.
- Identificar las diferencias en los modos de afectación de las problemáticas planteadas en esta guía según las condiciones particulares como la identidad y orientación de género, la pertenencia étnica, la edad, las capacidades diversas, entre otras.
- Identificar los recursos humanos, físicos, económicos, sociales y de comunicación, que pueden aportar al desarrollo de las estrategias que se planteen para el mejoramiento de la convivencia escolar.

La lectura de contexto debe incorporar el análisis de las particularidades que una misma situación plantea de manera diferenciada para las niñas y las adolescentes y los niños y los adolescentes. En síntesis, se trata de hacer una lectura de contexto con enfoque de género.



Esta lectura también permite definir las acciones o estrategias que se van a adelantar con el fin intervenir, pedagógicamente y desde un proyecto transversal, en la situación identificada como de interés. En estas acciones debe ser explícito:

- a) *Que las niñas, niños y adolescentes son sujetos activos de derechos y que por lo tanto participan activamente en todas las acciones sobre temas de su interés o que les afecta directamente, desde la definición hasta la evaluación de las mismas. No tienen un rol pasivo de beneficiados.*
- b) *Que las niñas, niños y adolescentes tomen las decisiones con base en información confiable.*
- c) *Que las niñas, niños y adolescentes conozcan, comprendan y asuman las consecuencias de las decisiones tomadas.*
- d) *Las personas adultas como garantes de derechos, deben facilitar que cuenten con las condiciones básicas y los ambientes de aprendizaje necesarios.*

En este sentido, las y los estudiantes, con base en la información y en las habilidades que desarrollan interviniendo en las acciones, tendrán fundamentos para cuestionar y reflexionar sobre sus actitudes e intereses en relación con su educación para la sexualidad, en el marco del desarrollo de competencias ciudadanas.

○ Lugar de articulación.

Si está interesado en conocer más sobre la lectura de contexto le invitamos a revisar la guía pedagógica “Manual de convivencia” donde encontrará elementos metodológicos para enriquecer este ejercicio.

3.1.2. Componente de prevención.

El componente parte de la lectura de contexto y tiene como fin intervenir oportunamente y de manera anticipada en los comportamientos, situaciones o eventos que puedan afectar la convivencia escolar, y el ejercicio de los DDHH y DHSR en el contexto escolar. En este sentido, en la **Tabla 4** se presentan algunos elementos que permiten a las personas que conforman la comunidad educativa identificar de manera oportuna comportamientos, situaciones o eventos que afectan los DHSR específicamente.

Componente de prevención
<p>Acciones que están dirigidas a intervenir de manera inmediata cuando se han reconocido situaciones o comportamientos que podrían afectar los DHSR.</p> <p>Hacen parte de las acciones de prevención:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar situaciones potencialmente vulneradoras de los DHSR. Considerar las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DHSR, teniendo en cuenta las características individuales, familiares, sociales y culturales. • Planear y fortalecer un conjunto de acciones que den respuesta a los riesgos y situaciones identificados anteriormente, con el fin de evitar la vulneración de los DHSR. • Diseñar protocolos para la atención en caso de afectaciones directas al ejercicio de los DHSR.

Tabla 4. DHSR y componente de prevención.

3.1.2.1. Identificación de situaciones potencialmente vulneradoras de los DHSR.

Este componente invita, en primer lugar, a identificar los riesgos posibles, situaciones que pueden afectar la convivencia y el ejercicio de los DHSR. Para ello, el Comité Escolar de Convivencia debe identificar, con el apoyo y participación de las personas que conforman la comunidad, aquellas situaciones que se dan en el EE y el entorno, y que pueden poner en riesgo el pleno ejercicio de los DHSR.

Existe una serie de factores de diversa naturaleza que pueden favorecer la ocurrencia de situaciones de violencia sexual contra la población escolar (Save the Children, 2012). Estos factores pueden ser:

Factores sociales:

- Falta de reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos activos de derechos.
- Los estereotipos de género que conducen a discriminaciones, maltrato y exclusiones.
- Los parámetros de belleza y de éxito en los que se hace una sobrevaloración del cuerpo y de los modelos que promueven los medios masivos de comunicación.
- Validación social de la violencia y el abuso del poder dentro de las relaciones cercanas.
- La tolerancia de ciertas formas de agresión física y de actividad sexual con niñas o niños.
- El desconocimiento de la trascendencia que tienen las vivencias en la infancia para el desarrollo y la vida de las personas.
- Falta de valoración de la vida propia y la de otras personas.
- Tolerancia del uso de las niñas, niños y adolescentes en pornografía o en prostitución.
- Promoción del matrimonio a temprana edad o matrimonio servil.
- El consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas.
- Conflicto armado en zonas próximas al EE o al lugar de residencia.
- Vulneración de otros derechos fundamentales causada por las barreras de acceso a la salud, a la protección social, al saneamiento básico y a la seguridad personal.

Factores familiares:

- Relaciones familiares en donde se ejerce el poder de manera abusiva.
- Familias en las que se ejerce la VBG y en las que los estereotipos sexistas influyen notoriamente en sus vidas.
- Distancia emocional entre madres, padres, cuidadoras o cuidadores y las niñas, niños y adolescentes, lo cual limita la capacidad para comprenderlos y responder adecuadamente a sus necesidades.
- Falta de capacidad y disposición para atender las inquietudes y dificultades que se presentan frente a la sexualidad.
- Falta de información sobre la sexualidad y sus características en cada etapa del ciclo vital.
- Familias que no cumplen su papel protector de las niñas, niños y adolescentes.
- Niñas o niños en situación de desprotección o presencia de otras formas de violencia como negligencia, maltrato físico, etc.
- Ausencia de personas adultas cuidadoras en el tiempo en el que las niñas, niños y adolescentes permanecen en la vivienda.
- Personas adultas en las familias que han vivido experiencias de abuso y maltrato.

Factores personales:

Niñas, niños y adolescentes...

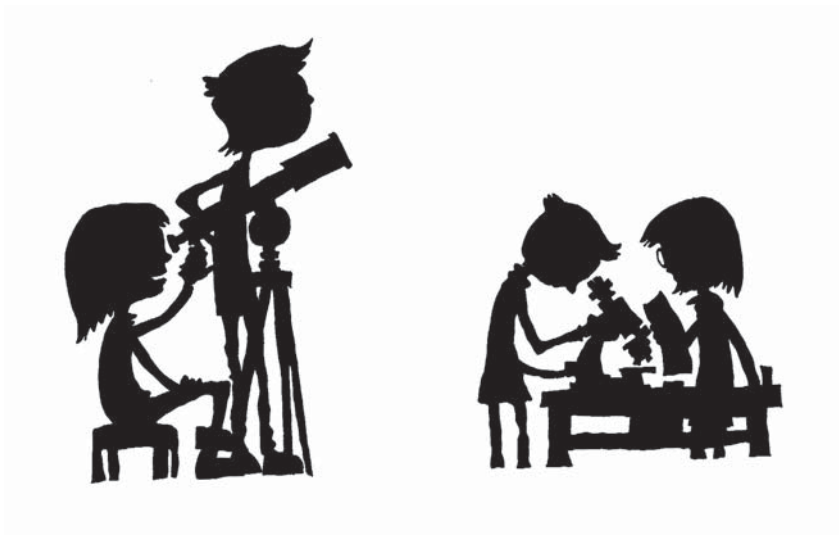
- Con problemas de baja autoestima.
- Que no tienen vínculos seguros con sus cuidadoras o cuidadores.
- Con carencias afectivas.
- Que crecen en un entorno de VBG.
- Que por temor al rechazo o por el deseo de tener reconocimiento, se tornan extremadamente complacientes.
- Con dificultad para expresar sus sentimientos e inquietudes.

- Que aprenden a obedecer y a callar frente a personas adultas o autoritarias, quienes usan un estilo de disciplina estricta, agresiva y castigadora.
- Que viven aislados y no tienen contacto con otras niñas o niños.
- Con dificultades para reconocer y dar a conocer límites y hacerlos respetar.
- Que no cuentan con información sobre situaciones de riesgo.
- Con dificultades para reconocer situaciones, lugares o personas confiables, de aquellos que no lo son.
- Que no cuentan con información clara, oportuna y veraz sobre la sexualidad.
- Con pobre reconocimiento de su cuerpo y de su relación con las emociones.
- Sin motivación y/o ausencia de un proyecto de vida que concentre el interés y permita valorar cada decisión y sus implicaciones.
- Que por su situación de discapacidad son más vulnerables a ser víctimas de todas las formas de violencia.

Factores asociados a la presencia VBG.

La escuela es un escenario en el que se reproducen patrones de comportamiento aprendidos en otros contextos, más si se tiene en cuenta que la mayoría de conductas y nociones sobre la masculinidad y la feminidad se forman a una temprana edad y son internalizadas en la infancia y la adolescencia. Por esta razón, a la escuela le corresponde trabajar en la prevención de la VBG, pues ofrece diferentes condiciones para el trabajo con niñas, niños y adolescentes, frente a conductas y nociones negativas sobre los roles de género y para evitar que se perpetúe la desigualdad social, económica y política (PLAN, 2011).

Algunas creencias frente a las masculinidades y feminidades validan la presencia de situaciones de VBG y contra la mujer. Por esta razón uno de los elementos para la prevención y futura erradicación de las mismas es el cuestionamiento y transformación de estas creencias. En este sentido, entre las acciones de prevención se incluyen los procesos de identificación, reflexión, cuestionamiento y modificación de imaginarios y comportamientos asociados a patrones culturales de género que existen en cada contexto.



En la **Tabla 5** se presentan, a manera de ejemplo, algunas de las creencias equivocadas sobre los roles de hombres y mujeres que pueden ser transformadas en el trabajo de prevención que adelantan las instituciones educativas:

Prejuicio	Reflexión
✗ La víctima se buscó que la violaran: “se insinuó, sedujo al agresor con esa ropa que se pone...”, “eso le pasa por estar de noche en la calle”.	✓ Nada justifica el abuso o violación sexual. Además, en el caso de niñas, niños y adolescentes, la persona adulta tiene la responsabilidad de protegerlos.
✗ El cuerpo de las niñas y las mujeres pertenece a los padres de ellas, por eso es lícito que los padres tengan relaciones sexuales con las niñas.	✓ Una relación sexual entre una persona adulta de la familia y una niña, niño o adolescente (incesto) se considera un delito, por eso no puede entenderse como una conducta cultural aceptable.
✗ A las mujeres les gusta que las maltraten. Entre más mal se les trate, más se enamoran.	✓ A ninguna persona le gusta ser maltratada. En algunos casos las personas no cuentan con herramientas para hacer valer sus derechos y, en otros, la dependencia económica o emocional impide que actúen.
✗ La mujer debe estar dispuesta a tener relaciones cuando su pareja lo desee, (noviazgo/matrimonio) así ella no quiera.	✓ Tanto hombres como mujeres tienen derecho a decidir el momento, persona y condiciones en las cuales desean tener una relación sexual, aún en el marco de una relación de pareja.
✗ Las mujeres son maltratadas porque provocan a sus parejas.	✓ Nada justifica la violencia contra las mujeres ni contra nadie.
✗ El hombre es el miembro de mayor importancia y quien toma las decisiones en el hogar, por eso debe ser servido y atendido por su esposa y sus hijas (o por su madre y sus hermanas).	✓ Las decisiones deben tomarse en consenso. Es un derecho de la mujer expresar sus opiniones y decidir lo que quiere. También tiene derecho a tomar decisiones de manera autónoma.
✗ El hogar es el lugar más seguro para las mujeres y las niñas, niños y adolescentes.	✓ Las estadísticas muestran que un gran porcentaje de los casos de violencia contra la mujer y contra niñas, niños y adolescentes son ocasionados por personas conocidas y en espacios supuestamente seguros como el hogar.
✗ Las agresoras y agresores son personas que fueron víctimas cuando eran niñas o niños, por eso son así.	✓ Aceptar esta idea permite excusar a la persona agresora y su comportamiento, impidiendo que este asuma la responsabilidad de sus actos.
✗ Los hombres son infieles por naturaleza.	✓ La infidelidad es una conducta social que es aprendida.
✗ Los deseos sexuales son instintos incontrolables del hombre.	✓ La sexualidad es una dimensión humana sujeta a autorregulación, y cuyas expresiones no solo obedecen a aspectos biológicos, sino que están mediadas por la cultura y preservadas por los DHSR.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Mesa intersectorial Sentencia T-905 de 2011. “Colombia 2012” con aportes de documentos como: “Violencia Sexual Un ABC para conocerla”, “Por el derecho de las mujeres a una vida libre de violencias” y “Abuso sexual hacia los niños y las niñas”.

Tabla 5. Creencias sobre los roles de mujeres y hombres.

Este tipo de creencias equivocadas han sido construidas culturalmente, han afectado todos los espacios sociales y han definido cómo deben actuar hombres y mujeres y lo que se espera de ellos. No hay nada en la naturaleza biológica de un hombre que le impida lavar su ropa o cocinar, sin embargo, la cultura machista y patriarcal asigna estas funciones a las mujeres. De igual forma, nada impide que una mujer ingrese al mundo laboral o que desarrolle actividades políticas, las cuales se han asignado culturalmente a los hombres (Ramos, 2012).

Existe un miedo generalizado por parte de los hombres a no alcanzar las expectativas que culturalmente se espera de ellos. Es así como muchas expresiones de violencia son el resultado del afán que tienen algunos hombres de demostrar su hombría ante los demás, sometiendo a las mujeres y a otros hombres más débiles. Una de las expresiones de estos sentimientos es la homofobia, es decir, actitudes de rechazo, odio y violencia hacia los homosexuales.

Uno de los aspectos que pone a prueba la hombría de los hombres es su actividad sexual, pues el hombre debe demostrar frente a sus pares que es capaz de actuar sexualmente como se espera de él. En este contexto, la sexualidad masculina aparece como:

Obligatoria: un hombre no puede negarse ante la posibilidad de una relación sexual.

Competitiva: la hombría depende del número de conquistas sexuales. En muchas ocasiones la sexualidad se disfruta más por la posibilidad de aumentar el número de conquistas y ser reconocido por otros hombres.

Violenta: la sexualidad es percibida como una forma de sometimiento de personas más débiles, como las mujeres.

Homófoba: la única forma de tocar el cuerpo de otro hombre es por medio de golpes y violencia.

Irresponsable: el mito de que la sexualidad masculina es impulsiva e incontrolable, ha hecho que la responsabilidad de “cuidarse” sea exclusiva de las mujeres. Son ellas quienes deben estar pendientes de utilizar métodos anticonceptivos. Esto también expone a hombres y mujeres a la adquisición de infecciones de transmisión sexual.

Otra de las imposiciones culturales a los hombres es la idea de que ser padre es fundamental para ser reconocido como hombre adulto. La paternidad se convierte en evidencia de heterosexualidad y virilidad y, en muchos casos, conlleva actitudes de desapego hacia las hijas e hijos, pues es la madre la encargada de la crianza y el acercamiento afectivo. Estas creencias pueden traducirse en actitudes autoritarias y en un trato duro y frío por parte del padre hacia el resto de las personas que conforman la familia, lo que resulta en carencias de tipo afectivo y en el fortalecimiento de emociones como el miedo, que son producto del maltrato y los castigos impuestos por el padre (Ramos, 2012).

En el caso de los imaginarios sociales sobre lo femenino, existen creencias sobre el rol de las mujeres y su obligación de ser madres y estar al frente del cuidado del hogar, a expensas de su propia integridad, lo cual es valorado y exigido socialmente. De igual manera, se juzga de forma negativa a las mujeres que no están acompañadas o protegidas por un hombre, idea que obliga a que el proyecto de vida se limite a la conformación de una familia y a que se ignoren otras posibilidades de crecimiento y de desarrollo personal.

Las situaciones descritas anteriormente tienen consecuencias negativas para el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes. Las niñas continúan siendo criadas en hogares donde se espera que asuman la carga del trabajo doméstico o el cuidado de otras personas, lo que lleva a que muchas de ellas abandonen sus estudios. Lo mismo sucede en el caso de niños y adolescentes hombres, pues se espera que empiecen a trabajar y aporten para el sustento de sus hogares, situación que genera deserción escolar. Es por esto que muchos casos de discriminación y de VBG comienzan en el espacio familiar, lo que obliga a los EE a que sus acciones de promoción y prevención incluyan a las personas que conforman las familias.

3.1.2.2. Planear respuestas ante situaciones potencialmente vulneradoras de DHSR.

Como parte del componente de prevención es necesario definir acciones orientadas a responder a las situaciones en las que se vulneran los DHSR.

Para ello, es importante que el Comité Escolar de Convivencia y la comunidad educativa propongan acciones preventivas con base en el ejercicio de identificación de situaciones y conductas que vulneran los DHSR. Es necesario que este proceso cuente con la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa (estudiantes, directivas, docentes, personal administrativo, familias y representantes de otras entidades externas) con el propósito de reconocer responsabilidades y garantizar que los DHSR se vivan sin riesgos y de manera efectiva.

Cada EE debe tener en cuenta aspectos relacionados con el entorno, el espacio físico y las interacciones sociales que representan riesgos para la vivencia de los DHSR. Así mismo, debe aprovechar las oportunidades o potencialidades propias de cada contexto para enfrentar dichas situaciones.

Para este fin es conveniente reflexionar alrededor de preguntas tales como:

Entorno	¿El EE está ubicado en una zona de prostitución, consumo de drogas, conflicto armado o delincuencia común? ¿El EE está ubicado en zonas desoladas, sitios poco iluminados o construcciones abandonadas?
Espacio físico	¿El EE ofrece lugares con poca visibilidad o propicios para que ocurran vulneraciones de DHSR?
Interacciones sociales	¿Tiene conocimiento de situaciones de violencia sexual que hayan sucedido al interior de la comunidad educativa? ¿Implementa mecanismos para detectar casos individuales de riesgo o de vulneración de DHSR? Si considera que hay riesgos inminentes de vulneración de DHSR, ¿se han realizado propuestas para llegar a acuerdos que los minimicen?

Una vez identificadas las alternativas de acción, se deben generar acuerdos reconocidos por las personas que conforman la comunidad educativa, a cuyo cumplimiento se comprometen todas las personas con el fin de prevenir situaciones en las que se pone en riesgo a la comunidad educativa.

Algunas de las respuestas dadas por familias y comunidades han permitido diseñar, por ejemplo:

Rutas Seguras: estas son estrategias para acompañar a lo largo de un recorrido y de manera alterna, a niñas y niños que se desplazan de un lugar a otro, garantizando así que siempre haya personas adultas atentas a su seguridad.

Redes de apoyo de vecinas, vecinos, amigas y amigos para reducir los tiempos en los que las niñas y niños permanecen solos o sin el apropiado acompañamiento.

Actividades alternas como talleres que brinden espacios para compartir experiencias; aumentando así las oportunidades para conversar, aprender e interiorizar buenas prácticas de autocuidado e interacción. A través de este tipo de acciones se puede abordar el tema de la violencia sexual, describir los tipos de abuso, sus posibles causas y consecuencias, así como proponer estrategias de prevención y de cómo reaccionar en casos de vulneración de DHSR.

Brindar orientaciones prácticas que reconozcan la validez de lo que las niñas, niños y adolescentes expresan y les permitan ser cuidadoras y cuidadores activos de su integridad y la de sus compañeras y compañeros.

□ **Recomendaciones.**

Es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- *No siempre la persona que agrede sexualmente es desconocida. Como se señaló anteriormente, en muchos casos la violencia sexual es ejercida por una persona que conforma la familia o alguien “de confianza”.*
- *La vulneración de los DHSR no siempre inicia con violencia, ya que la persona agresora puede ganarse la confianza de la víctima por medio de obsequios, trato preferente y alimentando expectativas y sueños.*
- *El contacto no siempre ocurre de manera directa, sino a través de canales de comunicación como internet (páginas web, chat, correo electrónico, redes sociales, etc.), teléfono, entre otros.*

3.1.2.3. Definir y difundir protocolos de atención para casos de vulneración de DHSR.

Como parte de las acciones de prevención se requiere considerar con claridad cómo se debe actuar en caso de que se vulneren los DHSR. Para ello se deben definir protocolos o mecanismos de atención para responder a situaciones que estén ubicadas en cualquiera de los tipos (I, II o III) contemplados en el Decreto 1965 de 2013.

Los protocolos son una forma de anticipación necesaria para poder asumir el componente de atención, de manera que las respuestas ofrecidas correspondan al tipo de evento y al nivel de afectación de los involucrados. Una vez definidas las acciones o respuestas contenidas en los protocolos, es imperativo realizar su difusión al interior de la comunidad educativa para que así se facilite su activación cuando sea necesaria.

Para la definición de estos protocolos para situaciones que puedan afectar el ejercicio de los DHSR se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. *Tipificar conductas y situaciones que vulneran los DHSR, desde la realidad y condiciones particulares de cada EE.*
2. *Establecer mecanismos para reportar y conocer los casos que afectan el ejercicio de los DHSR. Es importante tener en cuenta que cualquier persona que conforma la comunidad educativa puede reportar estas situaciones.*
3. *Adoptar mecanismos para asegurar el debido manejo de la información, de manera que se garantice el derecho a la intimidad y a la confidencialidad de las personas involucradas.*
4. *Definir mecanismos para proteger a quien reporte situaciones que vulneren el ejercicio de los DHSR.*
5. *Considerar estrategias pedagógicas que sirvan como soluciones y aprendizajes para la comunidad educativa frente a los casos de vulneración de DHSR.*
6. *Asegurar que la resolución de este tipo de situaciones y sus consecuencias obedezcan al principio de proporcionalidad entre la situación y las medidas adoptadas, y que estén en concordancia con la Constitución, los tratados internacionales, la ley y el manual de convivencia. Es importante añadir que estas consecuencias deben fundamentarse en una intención formativa y de justicia restaurativa.*
7. *Garantizar que las acciones no generen la re-victimización de las personas afectadas.*
8. *Incluir acciones de seguimiento para cada caso.*
9. *Elaborar un directorio con los datos de las entidades que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (nombre, dirección, teléfonos, personas de contacto, horarios de atención, requisitos para la remisión de casos, etc.).*

3.1.3. Componente de atención.

Está orientado a asistir oportuna y efectivamente a las personas que conforman la comunidad educativa frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar, y el ejercicio de los DDHH y DHSR. Con tal fin, es necesario identificar el tipo de situación de acuerdo con lo establecido en el Decreto 1965 de 2013, para así implementar y activar el protocolo correspondiente. En la **Tabla 6** se plantea un resumen de las acciones del componente de atención.

Componente de atención
Las acciones correspondientes al componente de atención dependen del tipo de situación que se haya presentado en el EE (situaciones tipo I, II o III).
Los casos Tipo III pueden constituir un delito y por esta razón otros actores o entidades deben participar en su atención y manejo, especialmente en aquellos aspectos relacionados con la salud, la protección y el acceso a la justicia.
En todos los casos es importante realizar un manejo respetuoso y diligente que restablezca la dignidad afectada.

Tabla 6. DHSR y componente de atención.

3.1.3.1. Situaciones Tipo I.

Algunos ejemplos de situaciones Tipo I relacionadas con la afectación de los DHSR son:

- Gestos o actos irrespetuosos con connotación sexual.
- Situaciones en las que se excluye o señala por razones de género u orientación sexual.
- Agresiones verbales con las que se hace sentir mal a otras personas por medio de insultos, apodosos ofensivos, burlas, amenazas de agresión y expresiones morbosas.
- Agresiones físicas e interacciones con las que se hostiga o se invade el espacio íntimo de otra persona y que pueden tener o no contenido sexual: manoseo, halar o desacomodar la ropa.
- Agresión relacional con la que se afecta negativamente el estatus o imagen que tiene la persona frente a otras personas. Ejemplos de ello son: difundir el rumor de que una persona está dispuesta a tener relaciones con alguien por dinero; discriminar a alguien por su identidad sexual o a una compañera de clase por estar embarazada, y comportamientos y eventos que de no detenerse oportunamente pueden suceder de forma reiterativa y derivar en situaciones tipo II o III.

¿Cómo actuar?

Se debe intervenir oportunamente, lo que implica:

- Generar contención (evitar más agresiones).
- Propiciar la reflexión (identificación de prejuicios y emociones presentes).
- Reconocer los límites que no deben ser traspasados.
- Establecer acuerdos de convivencia.
- Definir acciones restauradoras (asumir la responsabilidad, reparar los daños y asegurar el restablecimiento de vínculos y derechos).
- Realizar seguimiento a los acuerdos definidos para apoyar el proceso.

3.1.3.2. Situaciones de Tipo II.

Corresponden a este tipo de situaciones eventos que no revisten la comisión de un delito y que cumplen con cualquiera de las siguientes características: a) se presenta de forma repetitiva y sistemática, b) que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de las personas involucradas.

Algunos ejemplos de situaciones Tipo II relacionadas con la afectación de los DHSR son las siguientes:

- Amenazas, maltrato físico, verbal y emocional que ocurre de manera repetitiva y sistemática.
- Agresiones reiterativas con contenido sexual, como el ciberbullying y la agresión sexual por homofobia y transfobia.
- Apodos y comentarios homofóbicos o sexistas reiterados.
- Piropos y tocamientos sexuales no consentidos que ocurren de forma repetitiva.
- Mensajes sexuales ofensivos escritos en espacios públicos como baños, paredes, tablero y pupitres, ya que pueden ser considerados como acoso escolar.

¿A quiénes les corresponde actuar o intervenir?

Les corresponde actuar al docente que detecta la situación, al docente con funciones de orientación o coordinación, al Comité Escolar de Convivencia y al presidente de dicho comité.

Le corresponde actuar a cualquier miembro de la comunidad educativa que detecta la situación, quien deberá informar de la misma a la o las personas responsables de atender las situaciones de acuerdo con el protocolo de atención particular de cada establecimiento educativo., y esta o estas deberán actuar según dicho protocolo.

De acuerdo con el artículo 43 del Decreto 1965 de 2013, estas situaciones, así como las medidas adoptadas deben ser informadas por el presidente del comité escolar de convivencia a los demás integrantes de este comité. El comité hará el análisis y seguimiento para verificar la efectividad de las acciones y determinará si es necesario acudir al protocolo para la atención de las situaciones Tipo III.

¿Cómo actuar?

- *Activar el compromiso de confidencialidad y respeto a la intimidad para dar un manejo ético y cuidadoso de la situación. Esto se debe hacer explícito en el contacto o conversación con los distintos actores involucrados.*
- *Verificar las condiciones físicas y emocionales de las personas involucradas.*
- *Si la situación lo requiere, debe realizarse la remisión al servicio de salud más cercano para solicitar la debida atención (realizar el registro del evento).*



- Informar a acudientes o familiares, bajo la consideración de que esto no representa un mayor riesgo para las personas afectadas.
- Tomar las medidas necesarias para evitar agresiones sucesivas entre las personas involucradas.
- Crear las condiciones necesarias para que las personas involucradas, de manera directa e indirecta en la situación, participen en su comprensión, atención y reparación.
- Registrar los acuerdos definidos, así como las consecuencias aplicadas a quienes han participado en la situación.
- Realizar un acompañamiento que apoye alcanzar lo propuesto.
- Reportar el caso al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar⁸.

3.1.3.3. Situaciones Tipo III.

Dentro de este tipo de situaciones se encuentran aquellas que son constitutivas de presuntos delitos. Por ejemplo, aquellos delitos contra la libertad, la integridad, la identidad de género y la orientación sexual. Se debe tener en cuenta que este tipo de casos pueden suceder tanto en el EE como fuera de este.

Algunos ejemplos de situaciones tipo III relacionadas con la afectación de los DHSR son las siguientes:

- Casos en los que existan indicios de que un niño o niña ha sido víctima de violación, ya sea por parte de una persona adulta o de un menor de edad.
- Niñas, niños y adolescentes que son abusados sexualmente por un miembro de la familia.
- Situación en la que una niña, niño y adolescente ha sido víctima de caricias o manoseos, y en la que la persona agresora se ha valido de la fuerza física, el engaño o la intimidación.
- Situaciones en las que la víctima ha sido abusada sexualmente luego de haber ingerido cualquier sustancia que la haya puesto en incapacidad de resistir u oponerse a la actividad sexual.
- Actividad sexual con niña, niño y adolescente en situación de discapacidad cognitiva, en donde la persona agresora se sirve de su limitación para consentir o comprender la naturaleza de la actividad.
- Cualquier situación de actividad sexual que involucre a una persona adulta y a un menor de 14 años.
- Niña, niño y adolescente que, obligados por un tercero, permiten que sus compañeras o compañeros de clase toquen partes de su cuerpo a cambio de dinero.
- Niña, niño y adolescente que son ofrecidos con fines sexuales a una persona adulta a cambio de dinero.
- Niña, niño y adolescente que son hostigados o asediados con fines sexuales por una persona adulta.
- Niña, niño y adolescente que han sido contactados por personas adultas a través de redes sociales para participar en actividades sexuales.
- Niña, niño y adolescente que prestan servicios sexuales a través de una red de tráfico de personas.
- Niña, niño y adolescente que son forzados por actores armados a mantener relaciones sexuales.

¿Cómo detectar una situación de violencia sexual?

Considerando la obligación de las y los docentes de identificar y denunciar situaciones de presunta violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes, es importante tener en cuenta algunas señales e indicios que pueden presentar las niñas, niños y adolescentes que están viviendo situaciones de violencia sexual:

- Marcas en el cuerpo como rasguños, moretones, pellizcos, mordeduras, cortaduras, etc.
- Dificultades y dolor al orinar o defecar.
- Molestia al caminar o al sentarse.

⁸ Entre tanto no esté en funcionamiento el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, se sugiere consultar el mecanismo que tenga dispuesto el Comité de Convivencia Territorial para el reporte de los casos.

- Dolor, picazón o molestia en la zona genital o anal.
- Olor fuerte o extraño en la zona genital.
- Pérdida de apetito.
- Orinarse en la cama después de haber controlado esfínteres.
- Aseo compulsivo y repetido.
- Sentimientos de culpa o vergüenza.
- Infecciones de Transmisión Sexual (ITS).
- Embarazo o aborto.
- Temor hacia una persona o frente algunas situaciones como hacer mandados, quedarse solo, a la oscuridad, fiestas o celebraciones asociadas al consumo de licor u otras sustancias, entre otras.
- Fugarse de la casa.
- No querer asistir al colegio.
- Cambios en el comportamiento con expresiones de agresividad, ansiedad, angustia, tristeza, inseguridad, irritabilidad, timidez, temor sin aparente causa, etc.
- Expresiones sexuales en juegos, dibujos o conversaciones no apropiadas para su edad.
- Tendencia a tocar o a acceder sexualmente a otras personas de manera abusiva.
- Referencia directa y explícita sobre experiencias de abuso en las que fue víctima o espectador.

Si se encuentra que alguna niña, niño o adolescente presenta alguna de las situaciones anteriormente mencionadas, es importante conversar con él o ella, con el propósito de confirmar una posible situación de violencia sexual.

Se deben evitar expresiones como:

- “Te lo buscaste”.
- “Te lo mereces”.
- “Es culpa tuya”.
- “Eso te pasa por...”.

Es mejor decir:

- “Te escucho”.
- “¿Cómo te sientes?”.
- “¿Cómo te encuentras?”.
- “Puedes contarme lo que sucedió”.
- “¿Cómo te puedo ayudar?”.
- “Puedes estar tranquila (o tranquilo). No es culpa tuya”.
- “Vamos a buscar ayuda para que estés bien”.



¿Cómo actuar?

Ante un evento Tipo III es importante considerar que, al ser presuntos delitos, son calificados como de suma gravedad y deben ser puestos en conocimiento de las autoridades de protección y de justicia. Adicionalmente, por el daño físico y el sufrimiento emocional y mental, requieren ser atendidos por servicios especializados en salud integral. En la **Tabla 7** se plantean algunos ejemplos de estas entidades.

Entidades a quienes se debe dar a conocer el caso para la activación de sus respectivos protocolos	
Salud	IPS o EPS más cercana.
Protección	ICBF o defensor de familia, comisaría de familia o inspector de policía.
Policía	Policía de Infancia y Adolescencia. Cuando esta no exista, notificar a la policía de vigilancia.

Tabla 7. Entidades, situaciones Tipo III.

- Hacer efectivo el compromiso de confidencialidad y respeto a la intimidad y a la dignidad para dar un manejo ético y cuidadoso de la situación. Esto se debe hacer explícito en el contacto o conversación con las distintas personas involucradas.
- Realizar la remisión al servicio de salud más cercano para atender los daños al cuerpo o salud física y psicológica, y solicitar la debida atención a las personas involucradas. En cualquier procedimiento debe primar la integridad de la persona.
- Informar a padres, madres o acudientes de las personas involucradas, siempre y cuando ello no represente un mayor riesgo para los afectados y no existan víctimas o victimarios potenciales que pertenezcan al núcleo familiar.
- Tomar las medidas necesarias para proteger tanto a la víctima, como la persona agresora y demás personas involucradas, incluidas aquellas que hayan informado de la situación.
- Reportar el caso a la secretaría de educación y al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.
- Reportar el caso ante la Policía de Infancia y Adolescencia.

Es imperativo que frente a una presunta situación de violencia sexual, todas las personas que conforman la comunidad educativa conozcan y apliquen las siguientes directrices:

No enfrente a la víctima con la persona agresora, esto aumenta la vulnerabilidad de la víctima.

No intente ningún tipo de mediación. La violencia no es negociable.

No haga entrevistas ni trate de recoger pruebas o adelantar investigaciones sobre el caso, esto puede revictimizar a la niña o al niño y alterar los elementos materiales de prueba del caso.

No niegue su apoyo a la víctima frente al proceso de restablecimiento de los DDHH.



● *¿Sabía usted que...?*

En Colombia, la Ley 1146 de 2007 afirma que las y los docentes están obligados a denunciar, ante las autoridades administrativas y judiciales competentes, toda conducta de violencia o abuso sexual contra niñas, niños y adolescentes del que tengan conocimiento (artículo 12).

¿Qué es necesario tener en cuenta en casos de violencia sexual?

- Las particularidades de las personas involucradas.
- Las prioridades, urgencias y características de cada caso.
- Los recursos y la oferta institucional del lugar en donde ocurre el evento: municipio, corregimiento, vereda, etc.
- Es importante señalar que no existe una única ruta de atención a víctimas de agresión o violencia sexual y, por lo tanto, cada institución debe construir una ruta intersectorial que garantice la atención oportuna y efectiva de las niñas, niños y adolescentes afectados. Cada caso requiere de una valoración de la atención que se debe prestar de manera inmediata, con el fin de garantizar la vida y la integridad de los afectados. En este sentido, se debe determinar si la prioridad es brindar servicios de salud, o si la prioridad es activar el protocolo del sector de protección. En cualquier caso, el EE debe dar a conocer el caso a la Policía Nacional, y dejar constancia de ello.

3.1.4. Componente de seguimiento.

El componente de seguimiento tiene como propósito fundamental velar por la garantía y el restablecimiento de los derechos a lo largo del proceso de atención. Este componente se despliega en un conjunto de acciones que buscan garantizar este propósito. Adicionalmente, busca hacer seguimiento y evaluación de los demás componentes de la Ruta de Atención Integral (promoción y prevención).

Para ello es necesario documentar los eventos reportados, así como las acciones de atención adelantadas y su debida verificación. Esto implica realizar un registro detallado de la remisión que haga el EE a otras entidades.

El seguimiento implica acompañar a las niñas, niños y adolescentes que han sido remitidos a cualquiera de las entidades previstas, con el fin de verificar que se inicia la atención integral ajustada a los protocolos correspondientes por parte de las entidades encargadas.

En los casos en los que se considere que hay negligencia, mala atención o agresión por parte de cualquier funcionario o prestador de servicios, se debe informar a las entidades encargadas de velar por los derechos humanos y por el cumplimiento de las funciones públicas: Personería, Procuraduría, Defensoría del Pueblo o Inspección de Policía.

En el seguimiento a eventos de vulneración de DHRS tipos II y III es importante realizar un reporte de cada situación al comité municipal, distrital o departamental, y realizar el respectivo registro en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.

En todos los casos es importante recordar que el país ha puesto a disposición de la ciudadanía líneas gratuitas a través de las cuales se pueden poner en conocimiento situaciones de vulneración de DHRS.

Estas líneas deben hacer parte del directorio telefónico que construirá el Comité Escolar de Convivencia. En la **Tabla 8** se plantean algunas de ellas:

Entidad	Situación	Línea gratuita nacional
ICBF	Maltrato infantil Violencia sexual	018000 91 80 80 Línea de prevención de violencia sexual: 018000 11 24 440
Ministerio del Interior y de Justicia	Trata de personas	018000 52 20 20
Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación	Pornografía infantil	018000 91 26 67 http://www.enticconfio.gov.co/landingdenuncia.html
Policía de Infancia y Adolescencia	Todos los casos de violencia contra NNA	Línea 123 www.policia.gov.co
Fiscalía	Violencia sexual.	018000816 999
Medicina Legal		Línea Nacional: 018000914860 - 018000914862
Otro link de interés y de denuncia Te protejo: http://www.teprotejo.org/index.php/es/		

Tabla 8. Líneas gratuitas para poner en conocimiento situaciones de vulneración de DHSR.

● ¿Sabía usted que...?

Una situación de violencia sexual es una emergencia médica y por lo tanto la víctima tiene derecho a:

- Buscar y recibir información.
- Atención en salud mental.
- Anticoncepción de emergencia para prevenir embarazo no deseado.
- Medicamentos para prevenir ITS incluso VIH.
- Toma de muestras para tener evidencias

Cuando ha ocurrido embarazo como consecuencia de la violencia sexual, tiene derecho a:

- Asesoría para tomar decisiones informadas sobre la interrupción voluntaria del embarazo sin importar la edad.
- Servicios de salud.
- Recibir protección necesaria.
- A que el delito no quede impune.

En el menor tiempo posible puede acudir

- Instituciones de salud: centros de salud, hospital
- Centro de atención integral a las víctimas de violencia
- Centros de justicia.
- Comisarías de familia.
- ICBF para la protección o restitución del derecho
- Policía Judicial.
- Unidades de reacción inmediata - URI.
- Cuerpo técnico de investigación - CTI.
- Estación de policía.



Referencias.

ACNUR & UNFPA. (2010). *Manual de prevención y atención de víctimas de delitos basados en violencia de género*. Recuperado de <http://unfpa.org.co/uploadUNFPA/file/cartillaprevencion.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (2005). *Ley 985 de 2005. Por medio de la cual se adoptan medidas contra la trata de personas y normas para la atención y protección de las víctimas de la misma*. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (2007). *Ley 1146 de 2007. Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente*. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (2008) *Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.

Consejo Internacional de Políticas de Derechos Humanos. (2010). *Sexualidad y Derechos Humanos. Documento de Reflexión*. Ginebra.

Corte Constitucional de Colombia. *Sentencias: T-401 de 1992, T-011 de 1993, T-472 de 1996, C-045 de 1998, C-521 de 1998, T-556 de 1998, T-1430 de 2000, T-881 de 2002*.

Chaux, E., Vargas, E., Ibarra, C. & Minski, M. (2013). *Procedimiento básico para los establecimientos educativos. Documento final de la consultoría para la elaboración de la reglamentación de la Ley 1620 de 2013. Documento elaborado para el MEN*. Bogotá: documento sin publicar.

Defensoría del Pueblo. (2007). *Módulo de la A a la Z en Derechos Sexuales y Reproductivos para funcionarios y funcionarias con énfasis en violencia intrafamiliar y violencia sexual*. Defensoría del pueblo – Profamilia – OIM. Bogotá.

Defensoría del Pueblo. (2009). *Tres lustros de jurisprudencia constitucional. Primer Informe del Observatorio de Justicia Constitucional de la Defensoría del Pueblo*. Marzo de 1992-febrero de 2007. Bogotá.

Díaz, C. (2009). *Sexualidad. De la Infancia a la adolescencia. Ser padres, ser madres hoy 3*. Bogotá: *Escuela de Estudios en psicoanálisis y cultura*. Universidad Nacional. Bogotá.

Escartin, M., (2003). *Abuso Sexual a niños y niñas: preguntas y respuestas, una guía para acercarse al tema*. Bogotá: D.C: Asociación Afecto contra el maltrato infantil.

Fundación Plan, Fundación Restrepo Barco & Fundación Renacer. (2010). *Escenarios de la Infamia. En: Modelo integral en salud para víctimas de violencia sexual*. Bogotá: Ministerio de la Protección Social.

ICBF. (2008). *Módulo conceptual Derechos Sexuales y Reproductivos*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/RecursosMultimedia/Drechossexualesyreproductivos.pdf>

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2011). *Modelo de Atención a las Violencias Basadas en Género para Clínica Forense*. Bogotá.

MEN. (2011). *Decreto 4798 de 2011. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008*. Bogotá.

MEN. (1998). *Educación ética y valores humanos. Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá.

MEN. (2008). *Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Módulo 1. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Guía para los Derechos Sexuales*. Bogotá.

MEN. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1. Brújula*. Bogotá.

MINSALUD & OIM. (2013). *Lineamientos metodológicos para el abordaje intersectorial a las víctimas de violencia sexual*. Documento de trabajo.

Naciones Unidas. (2004). *ABC: La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York y Ginebra.

PLAN. (2011). *Por ser niña. El estado mundial de las niñas 2011. ¿Y los niños qué?* Recuperado de <http://plan-international.org/girls/pdfs/biaag-2011-report-spanish.pdf>

Plan Limited. (2013). *El derecho de las niñas de aprender sin miedo. Trabajando para terminar con la violencia basada en género en la escuela*. Resumen ejecutivo.

Ramos, M. (2012). *Manual de Capacitación a Líderes Locales en Masculinidades y Prevención de la Violencia Basada en Género*. Lima: UNFPA.

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.

USAID. (2008). *Programas de USAID aluden a la violencia basada en género. Guía para funcionarios de programas de salud*. Washington, D.C.

Notas.



Sistema Nacional de convivencia escolar



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**