



# Las escuelas como estructuras de acogida. Prácticas restaurativas, una alternativa para manuales de convivencia antirracistas

## Schools as Welcoming Structures: Restorative Practices, an Alternative for Anti-Racist Coexistence Manuals.

Fredinson Salas Restrepo<sup>1</sup>

María Isabel Uribe López<sup>2</sup>

### Resumen

El presente artículo surge a partir de la revisión documental del concepto de *La escuela como lugar de encuentro*, como espacio de acogida, que fue una idea propuesta en el *Seminario de la Línea de Convivencia y Democracia Escolar* en la Maestría en Educación. Esta idea se cruzó con la información recolectada en bases de datos, artículos de revista, bibliotecas, notas de periódicos, recolección de testimonios de niños y niñas negros,

1. Derecho, Universidad Luis Amigó; Sociología, Universidad de Antioquia; Especialización en Contratación Estatal, Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAUOLA); Especialización en Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños, CLACSO; Semillero *Derecho y Sociedades*; Colectivo Afroamigó; Asociación de Investigadores Afrocolombianos (ACIAFRO); Personero Municipal de Nuevo Belén de Bajirá; Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Fundación Universitaria Claretiana. Correo electrónico: fredinsonsalas2000@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-5579-7852>

2. Derecho, Universidad de Antioquia; Especialización en Derecho de Familia, Universidad de Medellín; Magister en Educación, Universidad de Antioquia; Grupo de Investigación Diverser; docente de la Facultad de Educación y de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia; Correo electrónico: mariauribe15@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0003-2749-3637>

afros, raizales y palenqueros y actos concretos de discriminación racial y racismo en la escuela, a partir de la experiencia de dos estudiantes afro y la de sus padres como docentes de primera infancia y de instituciones educativas.

La búsqueda documental arrojó como resultados categorías principales como: la escuela como lugar de acogida; el ingreso de los afrocolombianos; las prácticas restaurativas en la escuela; manuales de convivencia antirracistas. En su conjunto, alimentaron la problematización en torno a la integración de los sujetos étnicamente diversos y el cómo hacer de la escuela un espacio seguro para ellos.

El escrito es una aproximación a discursos y prácticas que se dan en la escuela, y que en ocasiones derivan en una afectación a niñas y niños negros, afros, raizales y palenqueros, quienes terminan siendo violentados al ser convertidos en víctimas de racismo y discriminación racial en un espacio que se supone debería ser un lugar seguro y libre de este tipo de situaciones, un lugar de y para el encuentro transversalizado por la hospitalidad y la acogida. La propuesta que hacemos para lograrlo tiene su punto de partida en la Investigación *Justicia Restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia*, la cual derivó en el convencimiento de las posibilidades que tienen las prácticas restaurativas como propuestas formales e informales que permiten superar lo punitivo en la escuela, y construir tejido social desde la concepción de los niños, las niñas y los adolescentes como ciudadanos.

**Palabras clave:** Escuela lugar de encuentro; Racismo; Discriminación racial y justicia étnico/racial; Prácticas restaurativas; Estructuras de acogida.

## Abstract

This article emerges from a documentary review of the concept of the school as a place of encounter and a welcoming space, an idea proposed in the *Seminario de la Línea de Convivencia y Democracia Escolar* (Seminar

on School Coexistence and Democracy) within the Master's in Education program, *La escuela como lugar de encuentro* (The School as a Place of Encounter). This concept is examined in conjunction with information collected from databases, journal articles, libraries, newspaper reports, testimonies from Black, Afro-Colombian, Raizal, and Palenquero children, and specific cases of racial discrimination and racism in schools. The latter draws on the experiences of two Afro-Colombian students and their parents, who are early childhood and school educators.

The documentary research identified key categories such as: the school as a welcoming space, Afro-Colombian integration, restorative practices in schools, and anti-racist coexistence manuals. These categories collectively inform the discussion on integrating ethnically diverse individuals and transforming schools into safe spaces.

This study provides an approach to the discourses and practices in schools, which sometimes harm to Black, Afro-Colombian, Raizal, and Palenquero children, who become victims of racism and racial discrimination in spaces intended to be safe and inclusive. Schools should serve as spaces for encounter, shaped by hospitality and inclusion. Our proposal to achieve this is based on the research study *Justicia Restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia* (Restorative Justice in Schools: A State of the Art in Colombia), which reinforced our belief in the potential of restorative practices as formal and informal approaches that move beyond punitive measures in schools, fostering social cohesion by recognizing children and adolescents as citizens.

**Keywords:** School as a meeting place, racism, racial discrimination and ethnic/racial justice, restorative practices, inclusive structures.

## Introducción

Para comprender la escuela como una estructura de acogida, cuyas prácticas restaurativas sean una alternativa para manuales de convivencia antirracistas, se hace necesario empezar por entender la escuela como una institución y organización social, y como lugar de socialización donde

se encuentran actores como la comunidad académica, conformada por directivos, docentes y estudiantes, las familias y la comunidad en general. Por lo anterior, esta es concebida como un espacio de encuentro y convivencia con los otros que, desde los conceptos de Schlemenson (1996), puede definirse como: “una organización social en la que se concreta la institución educación, esto es, la transmisión de conocimientos, ideologías, y valores tendientes a preservar y recrear el cuerpo social global, enmarcando la socialización de las nuevas generaciones” (Pauw, 2018, p. 172).

La escuela, entendida como un punto de encuentro, socialización y acogida, refleja la diversidad de la población colombiana; de tal suerte, las comunidades negras, afros, raizales y palenqueras, como actores sociales, hacen parte integral de esta, al integrarse en sus espacios, permitiendo su interacción, entendiendo que, también la escuela, se encuentra permeada por fenómenos sociales como el racismo y la discriminación racial, que en el artículo 1 de la *Convención interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia* son definidos como:

Cualquier teoría, doctrina, ideología o conjunto de ideas que enuncian un vínculo causal entre las características fenotípicas o genotípicas de individuos o grupos y sus rasgos intelectuales, culturales y de personalidad, incluido el falso concepto de la superioridad racial. El racismo da lugar a desigualdades raciales, así como a la noción de que las relaciones discriminatorias entre grupos están moral y científicamente justificadas. (OEA, 2013)

Ahora bien, en los entornos escolares, el racismo se manifiesta de diversas maneras incluyendo las agresiones verbales y psicológicas que se originan basadas en las características genotípicas y fenotípicas de los individuos, tal como lo evidencia la madre de un estudiante quien participó de la construcción de la cartilla *Trenzando Identidades*, un proyecto de la Institución Educativa Federico Carrasquilla: “en estos momentos todavía tengo problemas de discriminación con mi hijo, porque le dicen trompa de guayo, además él usa gafas y no se las pone porque se burlan de él; o le dicen caballo, porque tiene las orejas grandes, por los dientecitos (Teherán, 2019).

Dicho fenómeno escolar, no es una situación que se presente

exclusivamente entre estudiantes; es bien sabido que existen casos donde son los estudiantes quienes racializan al docente. Una muestra de esto es el testimonio de un profesor que laboraba en el municipio de Gómez Plata, a quien un estudiante le dijo: “¡Negro asqueroso, me caes mal; ¿este negro por qué tenía que venirse de su selva a dizque enseñarme?” (Teherán, 2019, p.18).

Ante lo cotidiano de experiencias de este tipo en el ámbito escolar y con el convencimiento de la necesidad de hacer propuestas, nos preguntamos: ¿Cómo construir a través de prácticas restaurativas, manuales de convivencia antirracistas que hagan de la escuela una estructura de acogida? Para dar respuesta a esta pregunta, se desarrollan tres apartados: la escuela como estructura de acogida, las prácticas restaurativas, y los manuales de convivencia antirracistas.

## La escuela como estructuras de acogida

“En Duch, como en Nietzsche o en Machado,  
no hay camino: «se hace camino al andar».”

Joan-Carles Mèlich (2011, p. 18).

Este primer apartado, como se anunció en el resumen, tiene sus fundamentos en la obra del antropólogo Lluís Duch, quien en sus reflexiones se ocupa de una categoría, que como lo señala Mèlich (2011) es, fácilmente distinguible: las estructuras de acogida.

El acercamiento al autor, a sus lectores y a las lecturas que acompañarán este numeral, está guiado por la propuesta pedagógica que la profesora Marta Lorena Salinas nos hizo en el Seminario Específico “La Escuela como lugar de encuentro” de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, en la línea Convivencia y Democracia Escolar.

Antes de ocuparnos de las estructuras de acogida, y lo que implica considerar la escuela como un espacio de encuentro, sería necesario detenerse en el *Empalabramiento*, otra categoría de Duch, porque finalmente el propósito

de este escrito tiene sus raíces allí: “Empalabrar es fabricar semánticas cordiales», invertir en procesos de cosmización, procesos que, todo hay que decirlo —y volveré sobre esta cuestión más adelante—, no podrán evitar nunca la amenaza del caos.” (Mèlich, 2011, p.13), ¿Cómo puede ser la escuela un lugar de acogida? ¿Cómo nos puede empalabrar? ¿Cuál es la relación de esta propuesta teórica con el enfoque étnico en la escuela, las prácticas y la justicia restaurativa y con los manuales de convivencia antirracista?

### 1.1. Las estructuras de acogida

“...el ser humano en concreto, es lo que son sus relaciones”

Lluís Duch

Para Duch, acogimiento y reconocimiento, permiten a un sujeto empalabrar y empalabrar el universo, son las que le permiten humanizarse. El antropólogo barcelonés entiende que ambos procesos están íntimamente relacionados con el paso de lo natural a lo cultural, y que se dan en las estructuras de acogida: “constituyen el marco en cuyo interior, el ser humano puede poner en práctica aquellas teodiceas prácticas, que tienen la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, diversas praxis de dominación de la contingencia” (Duch, 1997, p. 27).

Para el autor son varias las funciones de las estructuras de acogida, que están fundamentadas en los procesos de transmisión; estas dependen del lente con el que se les mire, de la disciplina y del interés. Gracias a ellas, un ser humano puede integrarse a la sociedad; puede actualizar las posibilidades que como tal tiene (partiendo de recordar su historicidad y su posibilidad de proyectarse a futuro); se empalabra; se hace preguntas sobre su existencia; puede adquirir una identidad. A este respecto, debe precisarse que la identidad para Duch “se va construyendo a través del trayecto histórico del ser humano desde el nacimiento hasta la muerte” (2002, p.14). Esto, anudado a la función cultural de las estructuras de acogida, genera un argumento para conectar la pregunta sobre las escuelas antirracistas, como una reflexión que podría hacerse desde esta perspectiva, ya que, “hacen factible la incorporación de los seres humanos en el flujo de una

tradición concreta (...) a menudo no exentas de fuertes dosis de xenofobia y exclusivismo agresivo” (Duch, 2002, p.14). Ante esa claridad: ¿cómo vivir lo afrocolombiano en la escuela, para que esa incorporación no esté atravesada por el racismo?

## Lo afrocolombiano en la escuela

En sintonía con la idea propuesta por ese autor, quien plantea que la escuela es lugar de acogida, en este inciso abordaremos lo relacionado con la presencia de lo afrocolombiano en la escuela, lo cual tiene uno de sus reflejos en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en palabras de Francisco José Lloreda Mera, quien fungía como ministro de educación cuando se llevó a cabo la presentación del texto: Cátedra de Estudios Afrocolombianos:

Creemos que el documento cumple fundamentalmente con los propósitos de la Cátedra, dispuestos por la Ley 70 de 1993, el Decreto 1122 de 1998 y con los principios establecidos en la Constitución, en torno a la interculturalidad, el reconocimiento y el respeto a la diversidad. Ella no es, ni debe aplicarse únicamente a los afrodescendientes nacionales. Si bien, uno de sus objetivos sí es el afianzamiento de la identidad de estas comunidades, también pretende que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos del país, conozcan los valiosos aportes de los afrocolombianos a la formación de la Nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad. (Ministerio de Educación Nacional, 2001, pp.11-12)

La cátedra se concibe como transversal a todo el proceso formativo. Desde su concepción se resalta la importancia de que estén presentes sus fundamentos en la formación de los maestros en las facultades de Educación. Posteriormente, la Universidad del Cauca llevaría un proceso de actualización de los lineamientos con varios propósitos. En sintonía con

Rojas (2008), resaltamos las siguientes:

- Contribuir a la superación de las diversas formas de invisibilización de la presencia histórica de los afrodescendientes en el país, particularmente aquellas que son promovidas y/o legitimadas por el sistema educativo.
- Avanzar en la erradicación de todas las formas de discriminación y racismo que han afectado a estas poblaciones.
- Consolidar el papel del sistema educativo colombiano, y por ende de maestros, padres de familia y estudiantes, en la construcción de relaciones interculturales y de una sociedad más democrática. (p. 20)

Esta necesidad de vivir a África en la escuela, (re)valorizar la experiencia, visibilizar la discriminación y erradicarla, entre otros, tiene sus antecedentes en el enfoque étnico en la escuela a nivel general, el cual se remonta al año de 1976 cuando el Presidente de la República de Colombia, a través del Decreto 088, reestructuró el sistema educativo y reorganizó el Ministerio de Educación Nacional. Dicha norma de manera novedosa, establece por primera vez un enfoque étnico en su artículo 11, el cual manifiesta: “Los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropología y fomentarán la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas. El Estado asegurará la participación de las comunidades indígenas en los beneficios del desarrollo económico y social del país”. (Decreto 088, 1976)

Como complemento, el Decreto 88 ha logrado otorgar al indígena “el derecho a una educación propia y a participar activamente en la elaboración de sus currículos” (Valencia, 2017, p. 10).

Sumado a lo anterior el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Resolución 3454 de 1984, crea el Grupo de Etnoeducación dentro de la misma entidad, con el fin de impulsar programas etnoeducativos y oficializar los lineamientos generales de la educación indígena. Posteriormente, es promulgada una nueva Constitución Política de Colombia en 1991, que en su Artículo 7, reconoce y establece la protección a la diversidad étnica y cultural del Estado colombiano, y obliga al Estado en su artículo

13, a crear condiciones especiales para garantizar una igualdad real para todos, adoptando medidas en favor de los grupos que históricamente han sido marginados y discriminados. En ese orden de ideas, el texto lo que hace es constituir el enfoque étnico como parte del núcleo esencial en la materialización de los derechos fundamentales de las poblaciones afrocolombianas e indígenas.

Lo anterior se refleja en la Ley 115 (1994), o Ley General de Educación, que en su Capítulo III, establece y crea todo lo relacionado con la etnoeducación para grupos étnicos, definiendo en su momento un enfoque étnico para la educación del país, lo que trae como resultado la posibilidad de que las comunidades afrocolombianas y los pueblos indígenas puedan acceder a la formación que brinda el Estado, conversando y preservando sus tradiciones, creencias y apego cultural, pues estas son tenidas en cuenta en sus procesos de aprendizaje, tal como fue reglamentado en el decreto 804 de 1995.

Ante ese escenario normativo, constituido por el deber ser, en nuestras aspiraciones como país debemos revalorizar los procesos formativos de la primera infancia, apostarle a alentar la diferencia, a aprender del otro y a construir una comunidad sin perder nuestras identidades. Es necesario tener en cuenta la posibilidad del conflicto, percibido desde una visión positiva, que Ruiz (2005) definió como parte del orden, que tiene un lugar en esa interrelación entre seres humanos, que expone intereses y necesidades contrapuestas, y que por eso mismo nos vincula en una relación.

Es necesario tener claro que:

La existencia y la tolerancia al disenso y a la diferencia, son inherentes a la vida social y a las democracias, son realidades protegidas como derechos fundamentales. Por ello, si bien no nos podemos sorprender ante las disputas, los desacuerdos, las contradicciones, sí tiene que causarnos escozor el ejercicio deliberado de la violencia —como fuerza física o como coacción psicológica— en el desarrollo de cualquier relación conflictiva. Conflicto y violencia no son

términos equivalentes. (Ruiz, 2005, p. 4)

Asimismo, tener presente que los conflictos siempre se pueden presentar; que en ocasiones son deseables, y que pueden escalar, en el marco del proceso, a las violencias. No debe apartarnos de lo que manifiesta Lederach (1990):

No obstante, nuestro objetivo principal no es lograr una comprensión del conflicto, sino intervenir constructivamente en su regulación. Para desarrollar esta tarea, será posible desarrollar varias habilidades y estrategias que ayuden a resolverlo. Recuerda nuestra pauta básica: No buscamos evitar ni eliminar el conflicto, sino detallar maneras de regularlo y convertirlo en una fuerza productiva. (p. 144)

Compartimos el objetivo de buscar formas de regular el conflicto, y verlo como proceso a través del cual se transforman las relaciones; verlo como una oportunidad, y evitar que llegue a convertirse en una violencia; asumir, que incluso si la violencia llega, es nuestro deber encontrar formas de restaurar nuestras relaciones. Le apostamos a las prácticas restaurativas como una forma de convertir los conflictos y las violencias en acontecimientos pedagógicos que nos permitan formar(nos) como ciudadanos, de encontrar oportunidades para el diálogo, para la comunicación, la escucha activa, la expresión asertiva de nuestros sentimientos y pensamientos, la creatividad para proponer soluciones, y de construir con el otro, la canalización de nuestras emociones, el cambio de perspectiva, la formulación de preguntas abiertas y sinceras fundadas en la curiosidad y en el deseo de comprender, comprenderse y comprender al otro, entre las demás habilidades y competencias ciudadanas.

## Las prácticas restaurativas en la escuela

“De manera primordial, educar consiste en establecer vínculos creadores y humanizadores entre lo que es antiguo y lo que es nuevo, eso es por lo demás, la manera de entender la tradición como recreación en medio de la ciudad”

Lluís Duch

Haciendo referencia al concepto *Teodicea práctica* de Duch, Mèlich indica que la educación es una forma de empalabrar el mundo, y que como tal, busca que el ser humano pueda vivir con la contingencia, entendida aquí como eso que no podemos evitar como humanos, por ejemplo, la violencia. Galtung (1998) define y gráfica el triángulo de las violencias: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural; a partir de esto, sería posible revisar cómo las manifestaciones de racismo tienen sus raíces y sus expresiones en estas tres, y preguntarse cómo podría la escuela empalabrar a los niños, a los adolescentes, a los padres y en general a la comunidad educativa, para poder dominar esta contingencia. Nosotros le apostamos a las prácticas restaurativas, porque vemos en ellas un lugar lejano al castigo, y una aspiración por materializar la educación como una teodicea práctica, lo cual “es una forma de empalabrar el mundo, la experiencia, las situaciones de la vida cotidiana, de modo que resulten vivibles, soportables” (Mèlich, 2011, p. 19)

Sería posible hacer una conexión entre las prácticas restaurativas, las estructuras de acogida y la escuela, desde la relación de dos principios que hace Duch: “en esa complicación de esperanza y responsabilidad en medio de la vida cotidiana en donde cabe situar el origen del incesante trabajo de reconstrucción del cosmos humano (constantemente acechado y amenazado por el caos), que debería ser el objeto preferente de una pedagogía realmente humana y humanizadora (Duch, 2002, p.18).

Estos principios, fundamentos de las estructuras de acogida, están implicados en la viabilidad de las prácticas restaurativas; comprender que

nuestra apuesta por ellas está finalmente cimentada en la esperanza y en la responsabilidad, es apostarle a unos seres humanos quienes, a través de la palabra y del diálogo, son capaces de ver en el conflicto una oportunidad, y en la atención a la violencia, la posibilidad de restaurar al otro, a uno mismo y a la comunidad. Esta es una posición ajena a la expulsión, al castigo, contraria a otra posición comprometida con una convivencia para la construcción, para la escucha, la asertividad, la empatía, el afecto, la acogida, la responsabilidad, el reconocimiento del otro.

El Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIPR) las define como “una ciencia social que estudia cómo generar capital social y alcanzar una disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativas” (p.1), indicando que su rasgo distintivo, es que tienen un espectro más amplio que la atención, objeto de la justicia restaurativa —que por lo demás, es considerada por el IIPR como un subgrupo de las prácticas restaurativas—. Ese espectro puede materializarse en la promoción y en la prevención; por ejemplo, las declaraciones afectivas, las preguntas restaurativas, los círculos de diálogo, o las mediaciones de conflictos sin que se hayan presentado violencias, son prácticas descritas por el IIPR, que estarían en este margen, pero desde nuestra perspectiva, y de la mano de algunas experiencias para la prevención de las violencias descritas por Puerta, Builes y Sepúlveda (2015), también son prácticas restaurativas espacios como los cineclubs, las asambleas, o el laboratorio de conversación, entre otros.

Adicionalmente, y como manifestó la profesora Paola Sampedro, en julio de 2017 en el II Encuentro de Prácticas Restaurativas en la Escuela, llevado a cabo por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, se podría pensar en prácticas restaurativas como el Teatro del Oprimido, la Biodanza, las cartografías y los rituales, entre otras, siempre y cuando como lo indica Morales (2016) que resulten de procesos de construcción colectiva, busquen el establecimiento de lazos morales, se fundamenten en la autonomía y sean dialógicas, ya que para él las prácticas restaurativas son un “conjunto de estrategias, acciones y herramientas que

contribuyen al fortalecimiento de las relaciones entre las personas y a la sanación de aquellas que se han deteriorado por cualquier causa” (Morales, 2016, p. 104).

Cobra todo el sentido, hablar de la promoción y la prevención, porque van más allá, superan la atención y se enmarcan en lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha ido promulgando como un nuevo paradigma de la salud, superando la idea de salud como ausencia de enfermedad y la búsqueda de la salud a través del tratamiento de esta, resaltando la importancia de las acciones encaminadas a la promoción y a la prevención, como lo hace esta organización en la Declaración de Alma-Ata (1978), como lo manifiesta, en su principio I:

La salud, estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades, es un derecho humano fundamental y que el logro del grado más alto posible de salud es un objetivo social sumamente importante en todo el mundo, cuya realización exige la intervención de muchos otros sectores sociales y económicos, además del de la salud.

Uno de esos sectores es el educativo, y la promoción, la prevención y la atención de la salud encuentran cabida en la propuesta de la Ley 1620 en el marco de las rutas de atención integral (RAI), que Puerta, Builes y Sepúlveda (2015) definen así:

Un camino, guía u orientación que da pautas para asumir integralmente las situaciones referidas a la convivencia, que se presentan con los estudiantes en todos los EE; ruta que permite, a más de contribuir a dar salida a las violencias, mirar críticamente la convivencia, hacer lectura tanto del contexto como del relacionamiento entre los diferentes actores, buscar las causas y emprender acciones a partir de un Plan de mejoramiento institucional que responda a las exigencias de la ley y su decreto

reglamentario. (p. 47)

Lo anterior implica darle un lugar a la promoción y a la prevención, pues ambas tienen como objetivo, impactar el tejido de las relaciones de las personas que conforman una comunidad, desde el alentar el (re) conocimiento y la materialización de los derechos humanos, el hablar directamente de las situaciones: los estereotipos, la discriminación, el reconocimiento de las diferentes formas de violación de derechos fundamentales de los que son y han sido víctimas de forma sistemática algunas poblaciones, como las personas afrocolombianas, las mujeres, las personas LGBT, los indígenas. Cuando aparece el conflicto, son estas acciones llevadas a cabo de forma constante y permanente, las que facilitan la posibilidad de las transformaciones; volviendo a Lederach, son las que permiten convertir el conflicto en una fuerza positiva, evitando que se escale a una violencia; y si se presenta una violencia, el haber trabajado ese tejido, es lo que nos permite atender a todas las personas involucradas en ella, y a la misma comunidad, dándole un lugar a todos los actores, que desde la teoría de las prácticas restaurativas han sido entendido por algunos autores, como agresores y agredidos.

Mucho antes de que se presenten estos supuestos, las prácticas abonan el terreno para que desde la comunicación, los espacios culturales, la creación conjunta, las declaraciones afectivas, las preguntas restaurativas, y los círculos de diálogo, se creen lazos de afecto, para identificar los intereses comunes, para establecer una comunidad o convivencia, que a su vez cobrarán gran importancia cuando se presenten los conflictos y las violencias y generarán la viabilidad de unas prácticas restaurativas formales, incluyendo la justicia restaurativa, junto con otras informales. Por eso afirma Ted Wachtel que, “Cuando el capital social—una red de relaciones—ya está bien establecido, es más fácil responder de manera efectiva a los actos indebidos y restaurar el orden social—así como crear un entorno organizacional saludable y positivo” (2013, pp. 1-2).

El origen de las prácticas restaurativas está en la justicia restaurativa, entendida aquí como una forma de justicia que tiene su objetivo fundamental en reparar el daño causado en una relación, en la que están involucrados una

víctima, un victimario y una comunidad. Puerta, Builes y Sepúlveda (2015) indican que es una forma de justicia consensual, es decir, que a través de ella no se pueden imponer opciones, las decisiones que se toman están fundadas en el consenso, en la autonomía de la voluntad de las partes, y en el diálogo. Según los autores, su rasgo distintivo es precisamente la imposibilidad que tienen las partes de renunciar a la reparación; desde este ángulo, la define así:

La justicia restaurativa es un enfoque de justicia dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible. (p. 103)

En aras de reparar el daño causado por la discriminación racial y el racismo, el Estado pretende a través de la etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, reconocer los aportes históricos que las comunidades negras, afros, raizales y palenqueras han hecho a la construcción de país; al mismo tiempo se materializan como un referente de prácticas restaurativas, dado que su diseño y aplicación puede terminar siendo una ruta que permite materializar la prevención dentro de las instituciones. Se cita lo planteado por Meneses (2016):

La etnoeducación exógena propone esta como la revolución educativa para el país. Propende por la educación de todas y todos los individuos de la sociedad colombiana en torno al lugar en la historia nacional de las comunidades afrocolombianas. Además, con un fuerte compromiso con la erradicación de las prácticas racistas y discriminadoras de la sociedad (p.38).

Dicha prevención a partir de la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos, a fin de cuentas, permitirá que todos los sujetos

que conforman la escuela, conozcan la historia y aportes de las comunidades históricamente marginadas, para las cuales, esta práctica restaurativa traerá como resultado su empoderamiento, pues su historia será contada y permitirá adquirir una protección constitucional y legal de importancia y dignidad dentro de la escuela. Para materializar la pregunta cabe preguntar ¿cómo tienen que concebirse los manuales de convivencia?, y ¿qué aportes pueden hacer los manuales de convivencia para lograr restaurar a la población afrocolombiana?

### **Manuales de convivencia antirracistas**

Según Puerta, Builes y Palacio (2011), la construcción de los manuales de convivencia debe ser parte de los escenarios de la convivencia escolar como construcción colectiva de las normas:

(...) el manual de convivencia, cuya naturaleza, por disposición legal expresa (Ley 115 y Decreto 1860, ambos de 1994), es la de una norma jurídica que debe contar para su construcción, con la participación de la comunidad educativa, pero cuya aplicación, en la práctica, produce un sinnúmero de dificultades surgidas del desobedecimiento de aquel mandato, lo cual conduce a situaciones de caos, a interpretaciones diversas y amañadas y a una falta de apropiación de la necesidad de su cumplimiento para lograr los fines para los cuales fue expedido: regular la convivencia escolar. (p. 149)

Esperando que esto no sea lo que ocurre con la propuesta de los manuales de convivencia antirracistas, es necesario que su construcción parta de un trabajo colectivo con la debida preparación planteada por los docentes, y en general, por la comunidad educativa que se lo plantee como objetivo, garantizando la participación de todos los integrantes de la Institución. Entonces, lo primero en este apartado será describir por qué no le apostamos a la aplicación de la Ley 1482 de 2011 en la escuela, y en segundo lugar, hacer

nuestra propuesta.

## **Ley 1482 de 2011 y sus (im)posibilidades en la escuela**

Para una mejor comprensión de este acápite y para entender el porqué de la creación y aplicación de la Ley 1482 de 2011 y sus (im)posibilidades en la escuela, es necesario realizar un recorrido legislativo sobre algunas normatividades que fueron la antesala a su creación.

Como resultado del periodo colonial desde tiempos inmemoriales las comunidades Negras, Afros, Raizales y Palenqueras han sido sometidas en nuestro país, a tratamientos desiguales con respecto al resto de la población; una muestra de ello se presenta en la manera como se abolió la condición de seres esclavizados para adquirir una nueva condición como seres humanos, mujeres y hombres libres, que fue conseguida como producto de una lucha de estas comunidades, tal como lo expone Tovar (1994):

En un ambiente de agitación política, el Congreso de Colombia dictó la ley del 21 de mayo de 1851 por medio de la cual los esclavos quedarían libres a partir del 1 de enero de 1852 y los amos serían indemnizados con bonos sobre los cuales se reconocería un interés.  
(p. 2)

Al contrario del deber ser, de lo lógico y lo justo, con la Ley 21, quienes se resultaron beneficiados con bonos e indemnizaciones económicas fueron los esclavistas o hacendados quienes por años explotaron a los esclavizados. Esta situación resulta paradójica, dado que muchos de estos hombres y mujeres ya habían pagado por su libertad con el trabajo forzado en las haciendas esclavistas, por lo que serían ellas y ellos quienes deberían ser indemnizados como retribución por todos los años de maltrato y violaciones a sus garantías como seres humanos. Sin embargo, a los esclavistas o hacendados no solo les bastó con recibir una indemnización y conseguir que la manumisión fuera gradual, sino que lograron, además:

Resistir a la ley de 1851 alegando que los esclavos bajo concierto,

no estaban cobijados por la legislación. Después de algunas desautorizaciones a los jueces y a los actos de las Juntas de Manumisión, el Congreso se vio precisado a dictar una ley adicional, el 17 de abril de 1852, en donde se estipulaba que “los hijos de esclavas nacidos libres [...] han quedado exonerados desde el primero de enero del presente año de toda obligación de servicio o concierto especial que a título de tales les habían impuesto leyes anteriores de la República”. (Tovar, 1994, p. 2)

Lo anterior, es una referencia histórica que permite ilustrar las desigualdades, exclusiones, tratos discriminatorios y racistas que desde hace mucho tiempo sufren las comunidades Negras, Afros, Raizales y Palenqueras, a las que todavía hoy se ven sometidos en algunos ámbitos. No es gratuito que en 1993 sean necesarias disposiciones legales como la Ley 70, que en su capítulo VI, de los Mecanismos para la Protección y Desarrollo de los Derechos y de la Identidad Cultural, busque frenar dicha situación estableciendo lo siguiente en la Ley 70, 1993:

El Estado sancionará y evitará todo acto de intimidación, segregación, discriminación o racismo contra las comunidades negras en los distintos espacios sociales, de la administración pública en sus altos niveles decisorios, y en especial en los medios masivos de comunicación y en el sistema educativo, y velará para que se ejerzan los principios de igualdad y respeto de la diversidad étnica y cultural.

Para estos propósitos, las autoridades competentes aplicarán las sanciones que le corresponden de conformidad con lo establecido en el Código Nacional de Policía, en las disposiciones que regulen los medios masivos de comunicación y el sistema educativo, y en las demás normas que le sean aplicables. (Artículo 33)

Si bien es cierto que por mandato legal del artículo 33 de la Ley 70, el

Estado debe evitar y sancionar todo acto discriminatorio y racista hacia las comunidades Negras, Afros, Raizales y Palenqueras, estos se siguieron presentando al punto de que en muchos de los casos se dio una limitación directa al ejercicio de derechos de estas comunidades, evidenciando que aquella disposición legal se quedaba corta ante lo que era el reto de proteger a tales comunidades de la discriminación racial y del racismo, de tal suerte que en 2011, al Estado no le quedó más opción que cumplir con las obligaciones emanadas en la Ley 22 de 1981, por medio de la que se aprobó y ratificó la Convención Internacional sobre la *Eliminación de todas las formas de discriminación racial* (Organización de las Naciones Unidas, 1965), y acatar los lineamientos dispuestos en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las formas conexas de Intolerancia de 2001. (Declaración de Durban).

A través del Congreso de la República se expidió la Ley 1482 que convirtió la discriminación racial y el racismo en un delito. Dicha Ley tiene por objeto “sancionar penalmente los actos de discriminación por razones de raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual, discapacidad y demás razones de discriminación” (art. 1), así pues, el mandato legal define:

El que arbitrariamente impida, obstruya o restrinja el pleno ejercicio de los derechos de las personas por razón de su raza, nacionalidad, sexo u orientación sexual, incurrirá en prisión de doce (12) a treinta y seis (36) meses y multa de diez (10) a quince (15) salarios mínimos legales mensuales vigentes.

Debe recordarse que la Ley 1482 de 2011, en los ámbitos escolares de cara al delito de actos de discriminación racial y racismo, solo tendrá aplicación y producirá efectos cuando se trate de casos en los que adultos racialicen a otros adultos o niñas, niños y adolescentes es decir a estos se judicializará a través del procedimiento penal especial abreviado de la ley 1826 de 2017.

En contraste con lo anterior, se puede afirmar que la presente ley no es ajena a la escuela; sin embargo, es necesario tener en cuenta que la mayoría de sujetos que la conforman son niñas, niños y adolescentes, siendo los dos primeros, personas inimputables que de acuerdo con el artículo 33 del código penal se definen como: “quien en el momento de ejecutar la conducta típica y antijurídica no tuviera la capacidad de comprender su ilicitud o de determinarse de acuerdo con esa comprensión, por inmadurez psicológica, trastorno mental, diversidad sociocultural o estados similares” (Ley 599, 2000).

En el caso de las niñas y los niños, estos no pueden ser juzgados por el sistema penal por el delito de actos de discriminación racial y racismo, dado que ellos, producto de su inmadurez psicológica, no son capaces de entender y comprender el grado de daño que causan con su accionar cuando racializan a otras niñas y niños pertenecientes a las comunidades Negras, Afros, Raizales y Palenqueras, de ahí que la Ley 1482 no produzca efectos contra ellos. Por otro lado, de cara a la comisión de delitos, los adolescentes se encuentran sometidos a la Ley 1098 de 2006, que es también conocida como el Código de Infancia y Adolescencia, que crea un régimen especial llamado Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. Según el artículo 139 de dicha norma, este puede ser entendido como: “el conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por personas que tengan entre catorce (14) y dieciocho (18) años al momento de cometer el hecho punible.”

En esta misma línea, el alcance de dicha norma frente a la responsabilidad de los adolescentes, aclara en su artículo 140 que “tanto el proceso como las medidas que se tomen, son de carácter pedagógico, específico y diferenciado, respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. El proceso deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño” (Ley 1098, 2006), de modo que estos no serán judicializados por el delito de

actos de discriminación racial y racismo.

Todo lo expuesto anteriormente, debe ser leído en conjunto con la idea de que las instituciones educativas no están para criminalizar y judicializar a los sujetos que la conforman, por el contrario, son el escenario adecuado para educar y aplicar medidas pedagógicas para que las niñas, los niños y los adolescentes puedan entender que la discriminación racial y el racismo está mal, que es una conducta insana, y que, por ende, no debe ser practicada en ningún lugar, y mucho menos en la escuela. Supone crear escenarios que permitan la comprensión de que los esfuerzos de todos tienen que estar en pro de erradicarlas de la sociedad y que todo esto debe estar transversalizado por el manual de convivencia estudiantil, como una de las alternativas para crear acciones pedagógicas y correctivas que permitan erradicar la discriminación racial y el racismo en la escuela, tal como se expondrá en profundidad en el siguiente apartado.

## **Manual de convivencia antirracista**

“En una sociedad racista no basta con no ser racista. Hay que ser antirracista”

Ángela Davies

El manual de convivencia estudiantil se convierte en una alternativa o herramienta viable para erradicar desde la escuela los actos de discriminación racial y racismo que cometen las niñas, niños y adolescentes a través de la creación de medidas pedagógicas y correctivas, dado que:

como documento que hace parte del Proyecto Educativo Institucional de un colegio, (...) contiene el conjunto de principios, normas, procedimientos, acuerdos, y demás aspectos que regulan y hacen posible la convivencia de los miembros de una institución educativa. También se puede definir como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de los EE.

(Magisterio, 2018)

Para complementar esto, se trae a la discusión el concepto que propone Martínez (2014), y que amplía el concepto ya mencionado, cuando afirma que tal documento es

un manual porque allí se consignan los procedimientos o la manera propia como en una institución educativa se sigue un conducto, con el que regularmente se resuelven los problemas o conflictos, se determinan los avances de los estudiantes en su proceso educativo, se aplican las sanciones formativas que se consideren pertinentes frente a los incumplimientos en los deberes, y se otorgan los estímulos y reconocimientos para quienes sobresalgan en el alcance de los logros o de sus deberes. (p.11)

Como una interpretación del anterior planteamiento, entendemos que el manual de convivencia en las instituciones educativas es la norma con mayor jerarquía y relevancia; por ende, este debe surgir “producto de una construcción colectiva donde primen la concertación, el diálogo y el acuerdo” (Magisterio, 2018, p.1). en ese sentido al ser un acuerdo o negociación, existe la posibilidad de crearlo con un enfoque étnico antirracista, que permita que se establezcan procedimientos para frenar la influencia y efectos de la discriminación racial y el racismo en los entornos escolares, y con ello hacer de la escuela un lugar seguro y libre de prácticas como el racismo.

Se puede afirmar entonces, que un manual de convivencia cumple al menos con tres funciones: por una parte, el manual tiene las características de un contrato de adhesión; por otra, representa las reglas mínimas de convivencia escolar, y, finalmente, es la expresión formalizada de los valores, ideas y deseos de la comunidad educativa con respecto a un proyecto de formación escolar específico (Pabón y Aguirre, 2007, citado por Magisterio, 2018)

A partir de lo expuesto, la escuela tiene la obligación de pensarse manuales antirracistas que contengan un enfoque étnico, la diferencia, el pluralismo y el respeto como valores fundamentales. Los mismos podrían

establecer como una falta tipo dos y en ocasiones tipo 3, las acciones de discriminación racial, pero no solo esto, dado que no pueden dejar de lado el diseño de las prácticas restaurativas para promover, prevenir y atender los actos de discriminación racial y racismo. En esa misma dirección, dichos manuales tendrán que indicar claramente quienes serán los responsables de cada una de las acciones, la atención a través de justicia restaurativa y el seguimiento a cada uno de los actos.

## Conclusiones

Al ser un espacio en el que se concreta la teodicea práctica de la Educación, la escuela se convierte uno de los lugares en los que se llevan a cabo procesos de transmisión de la cultura, por lo que debe permanecer en estado de alerta permanente, a fin de evitar que las prácticas de exclusión que han acompañado la historia de la humanidad, tengan lugar en ella, pues debe ser una estructura de acogida, un lugar que permita la construcción de la identidad desde el respeto y el alentar la diferencia, no desde el extrañamiento, la exclusión, o la eliminación del otro. Por esto, nuestra experiencia de construcción de las normas que tendrán aplicación en la escuela —y contenidas en los manuales de convivencia— debe ser democrática, y responder a los principios constitucionales; permitir la materialización de los derechos fundamentales de quienes habitamos ese espacio concretando la dignidad humana, que implica —parafraseando la Corte Constitucional— vivir bien, vivir como se quiere y vivir sin humillaciones.

La Cátedra de Afrocolombianidad se visualiza como un proceso pedagógico que, en el marco de lo expuesto frente al amplio panorama de las prácticas restaurativas, y desde la comprensión de las necesidades de acciones de promoción y prevención articuladas y permanentes, permitiría cumplir con el diseño, ejecución y seguimiento de las herramientas que acerquen a la comunidad educativa a lo afro, dimensionando los procesos históricos, políticos, culturales, sociales y económicos que encierra, (re) valorizando la experiencia y disfrutando del encuentro, comprendiendo los retos que encarna, pero alentando y comprometiendo con la tarea de alentar

la diferencia y el aprendizaje intercultural.

De la mano de lo anterior, la escuela como espacio de acogida y lugar de socialización no está pensado para penalizar conductas o perseguir a las niñas, niños y adolescentes como si estos fueron criminales. Muy por el contrario, debe ser el lugar en donde, a través del diálogo y del consenso, se incentive la erradicación de fenómenos sociales como la discriminación racial, el racismo, la xenofobia, la desigualdad, la exclusión social y el clasismo; creando manuales de convivencia con enfoque antirracista, y atravesados por procedimientos pedagógicos y correctivos que permitan hacer frente a dichos fenómenos.

Pero no basta con ello; además de apoyarse en su manual antirracista, la escuela debe abrirse a vivir el enfoque étnico, de modo que este no sea solo una mera utopía legal. No hay mejor opción y oportunidad que la efectiva implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, que ayuda a valorar la presencia dentro de la escuela de las niñas, niños y adolescentes pertenecientes a las comunidades negras, afros, raizales y palenqueras, a valorar la cultura afro, sus aportes y sellos en nuestras vidas, a alentar la diferencia. De este modo podrán erradicarse prejuicios y estereotipos que generan actos de discriminación racial y racismo

## Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente de la República de Colombia. (1991, 13 de junio). *Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional*. N.º 116 de 20 de julio de 1991. <https://bit.ly/3kPmJPO>
- Congreso de la República de Colombia. (1981, 27 de febrero). *Ley 22 de 1981. Por medio de la cual se aprueba “La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial”, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Resolución 2106 (XX) del 21 de diciembre de 1965, y abierta a la firma el 7 de marzo de 1966*. Diario Oficial. N.º 35.711. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1578189>
- Congreso de la República de Colombia. (1993, 27 de agosto). *Ley 70 de 1993*.

- Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política.* Diario Oficial N.º 41.013. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0070\\_1993.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html)
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.* Diario Oficial, N.º 41214. <https://bit.ly/3D1aLuc>
- Congreso de la República de Colombia. (2000, 24 de julio). *Ley 599 de 2000. Por la cual se expide el Código Penal.* Diario Oficial. N.º 44.097. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6388>
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). *Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.* Diario Oficial, N.º 46.446. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)
- Congreso de la República de Colombia. (2011, 1 de diciembre). *Ley 1482 de 2011. Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones.* Diario Oficial N.º 48.270. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44932>
- Congreso de la República de Colombia. (2017, 12 de enero). *Ley 1826 de 2017. Por medio de la cual se establece un procedimiento penal especial abreviado y se regula la figura del acusador privado.* Diario Oficial. N.º 35.711. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=79038>
- Magisterio. (2018, 22 de noviembre). *¿Qué es el manual de convivencia? ¿Cómo transformarlo?* Magisterio Editorial. <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-el-manual-de-convivencia-como-transformarlo>
- Duch, L. (1997). *La educación y a crisis de la modernidad.* Paidós.
- Duch, L. (2002). *El ser humano como ser acogido y reconocido* (introducción). Trotta.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la*

- guerra y la violencia*. Red Bakeaz; Gernika Gogoratz. <https://www.gernikagogoratz.org/portfolio-item/3r-reconstruccion-reconciliacion-resolucion-galtung/>
- Lederach, J. (1990). Elementos para la resolución de conflictos. *Revista Educación en Derechos Humanos*, 11, 135-156. <https://es.slideshare.net/teoriadelaconciliacion/lederach>
- Martínez, J. (2014). *El Manual de Convivencia y la prevención del bullying. Diagnóstico, estrategias y recomendaciones*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Èlich, J. (2011). Introducción al pensamiento de Lluís Duch: el trabajo del símbolo. En J. Mèlich, I. Moreta y A. Vega (eds.), *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch* (pp. 11-30). Fragmenta Editorial.
- Meneses, Y. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66. <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2001). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Serie Lineamientos Curriculares*. <https://ladi-prod.lib.utexas.edu/es/PCN/3a26a181-b45c-4f8f-90ee-994a5ba0dc88>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1984). *Resolución 3454. Por la cual se establecen unos lineamientos generales de la Educación Indígena Nacional*.
- Morales, J. (2016). *Educación para la paz. Prácticas restaurativas en la escuela del posconflicto*. Poemia.
- Organización de Estados Americanos (OEA). (2013, 5 de junio). *Convención interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia (A-68)*. [http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados\\_multilaterales\\_interamericanos\\_A-68\\_racismo.asp](http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-68_racismo.asp)
- Organización Mundial de la salud (OMS). (1978, 6-12 de septiembre).

- Declaración de Alma-Ata. Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud.* <http://whqlibdoc.who.int/publications/9243541358.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1965, 21 de diciembre). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>
- Organización de las Naciones Unidas. (2001, 31 de agosto-8 de septiembre). *Declaración de Durban y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia.* <https://www.un.org/es/conferences/racism/durban2001>
- Pabón, A. y Aguirre J. (2007). *Justicia y derechos en la convivencia escolar. Análisis de la Corte Constitucional de Colombia sobre los derechos fundamentales de los estudiantes frente a los manuales de convivencia de las instituciones educativas.* División Editorial y de Publicaciones UIS.
- Pauw, C., Luciano, G. y Martín, M. (2018). La escuela como espacio de encuentro y convivencia con los otros. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1), 171-185. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3216>
- Puerta, I., Builes, L. y Palacio, M. (2011). Convivencia escolar. En I. Puerta y L. Builes (eds.), *Abriendo espacios flexibles en la escuela* (pp. 143-154). Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/10005>
- Puerta, I., Builes, L. y Sepúlveda, M.C. (2015). *Convivir Pazcíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620.* Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11557>
- Presidencia de la República de Colombia. (1976, 22 de enero). *Decreto Número 088 de 1976. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.* Diario Oficial N.º 34.495. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/>

- Decretos/102584:Decreto-088-de-Enero-22-de-1976
- Presidencia de la República de Colombia. (1995, 18 de mayo). *Decreto 804. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Diario Oficial N.º 41.853. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Rojas, A. (coord.). (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Editorial Universidad del Cauca. <https://bit.ly/3tmfToB>
- Ruiz, J. (2005). Elementos para una teoría del conflicto. *La sociología en sus escenarios*, 11, 1-28. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1692>
- Schlemenson, A. (1996). *Organizar y conducir la escuela: reflexiones de cinco directivos y un asesor*. Paidós.
- Tovar, H. (1994). La manumisión de esclavos en Colombia. Aspectos sociales, económicos y políticos, 1809-1851. *Revista Credencial Historia*, (59). <https://web.archive.org/web/20170309021004/http://www.banrepultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/noviembre94/noviembrel.htm>
- Teherán, M. (2018). *Trenzando Identidades*. Red de Multiplicadores para la prevención del racismo, la discriminación y la xenofobia. (Manuscrito)
- Valencia, P. (2017). *Formación de etnoeducadores indígenas en Colombia. Situación Actual* [Trabajo de especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10654/17217>
- Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo*. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas. <https://web.archive.org/web/20220305181949/https://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf>