
Melba Nydia León Rodríguez
Irma Bejarano García

El derecho a la educación de las niñas: un desafío para la construcción de la paz

(SEGUNDA EDICIÓN)



El derecho a la educación de las niñas:

Un desafío para la construcción de la paz

(Segunda edición)

El derecho a la educación de las niñas:

Un desafío para la construcción de la paz

(Segunda edición)

Melba Nydia León Rodríguez

Irma Bejarano García



León Rodríguez, Melba Nydia

El derecho a la educación de las niñas: Un desafío para la construcción de la paz / Melba Nydia León Rodríguez e Irma Bejarano García; Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2019.

172 páginas, gráficas, cuadros.

Incluye referencias bibliográficas (páginas 163-170)

ISBN: 978-958-782-194-9

1. Derecho a la educación 2. Políticas públicas 3. Políticas de desarrollo 4. Cultura de paz I. Bejarano García, Irma II. Universidad Santo Tomás (Colombia).

SCDD edición 23

CO-ViUST

379.26



© Melba Nydia León Rodríguez e Irma Bejarano García

© Juan Diego Muñoz Cabrera por el prólogo

© Universidad Santo Tomás, 2019

Ediciones USTA

Carrera 9 n.º 51-11

Edificio Luis J. Torres, sótano 1

Bogotá D. C., Colombia

Teléfonos: (+571) 5878797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Director editorial: Esteban Giraldo González

Coordinador de libros: Alejandro Villate Uribe

Asistente editorial: Lorena Castro Castro

Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio

Coordinador Unidad de Investigación: Jesús Alejandro Gartner Trejos

Coordinador editorial: Sergio Andrés Salgado Pabón

Diagramación: Claudia Rodríguez y Jessica Barrero

Diseño de portada: Alexandra Romero Cortina

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-194-9

e-ISBN: 978-958-782-195-6

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Impreso por: DGP Editores S.A.S.

Primera edición: 2017; segunda edición: 2019

Todos los derechos reservados.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los titulares.

AGRADECIMIENTOS

El Grupo de Investigación Doctor Angélico desea expresar su agradecimiento a Gustavo Fidel Benavides Ladino, Especialista en Gobierno y Políticas Públicas y Magíster en Estudios Interdisciplinarios sobre Desarrollo, por sus aportes en la orientación conceptual y metodológica de esta investigación. De igual forma, quiere destacar la contribución de las estudiantes Lizeth Daniela Estupiñán Quesada y Érika Karolina Daza Buitrago por su apoyo en la realización de la misma.

Tabla de contenido

SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS	11
PRÓLOGO	15
INTRODUCCIÓN	21
La educación en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino	23
Conceptualización de la educación tomasina	24
La educación vista desde la Orden Dominicana	25
El modelo pedagógico de la USTA	26
La educación en la misión de la USTA	27
Importancia de la investigación en el currículo de la USTA	27
La presente investigación	28
I. POLÍTICAS DE DESARROLLO Y ENFOQUE DE DERECHOS	31
1.1. Conceptualización de las políticas públicas	34
1.2. El ciclo de políticas públicas	35
1.3. Incidencia de derechos en las políticas públicas	40
1.4. Enfoque de género en las políticas	42
2. PROBLEMÁTICAS OBJETO DE POLÍTICA PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	45
2.1. Enfoque de derechos, vulnerabilidad y enfoque diferencial	48
2.2. Marco jurídico	49
2.3. Normativas en derechos con enfoque de género	94

2.4. Avances en el enfoque de género en la construcción de paz en Colombia	97
2.5. Derecho a la educación de las niñas en el sistema de las 4A	98
3. IMPLEMENTACIÓN DE PLANES DE DESARROLLO EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES	105
3.1. La educación en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”	106
3.2. Educación en los planes de desarrollo del departamento del Meta	112
3.3. La educación en los planes de desarrollo del municipio de Restrepo	125
4. PERCEPCIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS EN EL MUNICIPIO DE RESTREPO	131
4.1. Consideraciones acerca de las percepciones de los actores entrevistados en relación con políticas de educación	144
4.2. Relación de las percepciones de los actores y casos jurídicos en cuanto a las 4A	147
5. LIDERESAS DE LA EDUCACIÓN: CAMINANDO HACIA LA PAZ	151
5.1. Comunidades de liderazgo	152
5.2. El liderazgo y la mujer	155
CONCLUSIONES	159
REFERENCIAS	163

Siglas, acrónimos y abreviaturas

BM	Banco Mundial
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
CPN	Constitución Política Nacional
CEDAW	Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación en contra de la Mujer
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DARE	Drogas, abuso y uso; Resistencia, Educación. Dirección Antinarcoóticos de la Policía Nacional
DD. HH.	Derechos Humanos
DESC	Derechos económicos, sociales y culturales
DNP	Departamento Nacional de Planeación
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IES	Instituciones de Educación Superior

MEN	Ministerio de Educación Nacional
MNC	Marco Nacional de Cualificaciones
NICOS	Niños niñas y adolescentes construyendo sueños
NNA	Niños, niñas y adolescentes
NNAJ	Reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAE	Programa de Alimentación Escolar
PAN	Plan de Alimentos y Nutrición
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PISA	Program for International Student Assessment
PNUD	Plan de Naciones Unidas para el Desarrollo
PRAES	Proyectos Ambientales Escolares
PSD	Población en Situación de Desplazamiento
SEIP	Sistema Educativo Indígena Propio
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SISNACES	Sistema Nacional de Calidad de la Educación Superior
SNAIPD	Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada
SNATC	Sistema Nacional de Acumulación Transferencia de Créditos
SNBF	Sistema Nacional Bienestar Familiar
SNET	Sistema Nacional de Educación Terciaria
TIC	Tecnologías de la información y de la comunicación
UN-INSTRAW	United Nations-International Research and Training Institute for the Advancement o Women
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UOC	Universitat Oberta de Catalunya
USTA	Universidad Santo Tomás

Prólogo

El logro de la igualdad de género requiere
la participación de mujeres y hombres,
niñas y niños. Es responsabilidad de todos.

BAN KI-MOON

La historia de la humanidad registra, a lo largo del tiempo, diversos eventos y formas a través de los cuales se ha discriminado a la mujer por su condición de género, independientemente de la cultura, la religión, el sistema de gobierno, el desarrollo organizacional social y político y de la evolución científica. De esta manera, en mayor o menor grado, los pueblos y Estados han discriminado y violentado a la mujer a través de un gran número de normas y costumbres. Se trata de una situación cruel, lamentablemente real; tan real que muchas de esas acciones violentas amenazan con perpetuarse en las sociedades a través de la naturalización y legitimización de discriminaciones de género. Esta situación nos lleva a recordar las palabras de Gandhi quien manifiesta que una de las primeras injusticias que realiza el hombre hacia la mujer es, precisamente, considerarla un sexo débil. Esta, así como muchas otras expresiones socialmente aceptadas, son las que han fortalecido la relación dispar entre géneros, negando igualdad

ante oportunidades sociales, políticas, laborales y económicas, propiciando violencias y aumentando la brecha de inequidad de derechos para hombres y mujeres.

Por otra parte, la igualdad de género no puede ser un objetivo en sí misma de ninguna sociedad. Por el contrario, debe expresarse y percibirse en la interacción equilibrada de la diaria convivencia en círculos como la familia, la escuela y la empresa, y en las expresiones normativas formales e informales, entre otros, siempre cuidando un equilibrio de deberes y derechos, producto de un cambio estructural necesario en la cultura y la axiología, hasta lograr que sea individual y colectivamente interiorizada como patrón de conducta en la práctica.

Ahora bien, en el proceso de construcción de cultura y valores que consoliden la igualdad de género, es necesario el aporte individual de los adultos, quienes deben desaprender conductas discriminatorias para aprender, junto con los niños y niñas, a través de vivencias armónicas y formas dignas de igualdad de derechos y deberes, el respeto por la diferencia y la identidad de género. No obstante, el proceso cognitivo de desaprender exige que los sujetos y la sociedad deben despojarse, en primer lugar, de todo aquello que los identifique conductualmente o que construya en ellos posturas extremas, pues el extremismo ideológico, religioso y político niega la opción de establecer equilibrios y consensos y, por el contrario, excluye. Así, pues, si nos esforzamos por realizar una caracterización *a priori* de nuestra sociedad actual en temas de género y derechos de las mujeres, irremediablemente encontraremos factores de desigualdad y de exclusión hacia dicha población. Esta desigualdad y exclusión son aceptadas, además, en gran parte, por las dinámicas culturales y sociales, ya sea por factores de índole cultural, educativa o social. La discriminación, que se evidencia en la desigualdad de género con múltiples ejemplos tomados de la cotidianidad, no permite cohesión social y deteriora la unidad del núcleo básico, estructural y operativo de la sociedad: la familia.

El anterior panorama ha permitido que los gobiernos y la sociedad civil centren su mirada en la construcción de políticas públicas que logren comprender y posteriormente abolir las diferentes formas de discriminación hacia la mujer. Dichas políticas públicas redundan en la necesidad de trabajar desde el núcleo de una sociedad, es decir,

desde una educación renovada en conceptos y centrada en la ontología de sus ejecutantes, que brinde continuidad a buenas prácticas, pero que dé fin a lógicas de exclusión y discriminación hacia el otro, es decir, una educación centrada en la *otredad*.

Siguiendo lo anterior, podemos recordar, además, que la Constitución Política de Colombia manifiesta, en su artículo 67, que la educación es un derecho fundamental. Sin embargo, el contenido literal no se materializa, porque no existe una política educativa integradora de niveles con visión de largo aliento: el sistema educativo no responde a las realidades nacionales, convirtiéndose en expulsor de niños y jóvenes. De igual forma, es un sistema educativo incapaz de atender la demanda universal con calidad por su ineficaz financiación. Resulta importante precisar, así, que nuestra visión de educación no se reduce a la escolarización. La educación es un proceso a lo largo de la existencia del ser humano e inherente a la misma, para ser funcional en cada una de sus etapas evolutivas, y la escolarización es tan solo una etapa en la vida del ser humano que hace aportes valiosos a la educación, sin que sea la única durante la cual se educa.

Por tal razón, reconceptualizar la educación y redefinir principios y valores de ella demanda de todos, como agentes educativos, estar despojados de extremismos, y exige la participación activa y propositiva de los sujetos que se benefician de ella (niños, niñas y jóvenes), porque ellos son los arquitectos de su proyecto de vida, lo cual reclama la flexibilidad necesaria para que la educación, en cada instante, permita que el error sea parte del aprendizaje y que este se construya con el hacer. De lo que se trata, así, es de construir una educación en la que el eje central sea *aprender haciendo*, que equilibre entre derecho y deber, que dé cabida a las distinciones y supere los señalamientos, que supere el estrecho concepto según el cual los medios son el objetivo último del proceso, una educación, en fin, direccionada por el *diálogo fraterno*.

Por otro lado, hay que subrayar que, para superar las marginalidades conceptuales tradicionales que nos han conducido a posturas extremas que excluyen, generan desigualdad, inequidad y muchos otros eventos deformadores del deber ser formativo, se requiere un conocimiento de los contextos. Colombia es un país de regiones y subregiones

muy marcadas, pluricultural, pluriétnico y diverso, lo cual en su conjunto resulta un gran aporte, pero que hasta ahora solo ha servido para estigmatizar y excluir. Marginar, excluir y denostar en todos los contextos de la vida nacional, ha sido el combustible para la confrontación armada y puerta de entrada para la corrupción en el Estado y en la sociedad. Por esta razón, el conocimiento de los contextos sociales, junto con su evolución y multiplicidad de variables, debe ser la base para cimentar las políticas públicas como mecanismo idóneo en la formación de nuevos seres humanos y la construcción de un país libre de exclusiones, marginación, desigualdades y corrupción.

El gran aporte a la formación de nuevos seres humanos y al encuentro de espacios reivindicadores del derecho a la educación de niñas en la región lo está haciendo la Universidad Santo Tomás, en su sede de Villavicencio. Esta institución educativa ha venido realizando diferentes esfuerzos investigativos en pro de trabajos mancomunados por una educación de calidad, inclusiva, respetuosa de las diferencias, pluriétnica y multicultural. La Universidad ha comenzado a aunar esfuerzos con la Secretaría de Educación del departamento del Meta para trabajar en diferentes puntos y frentes para una resignificación de sentido de vida a través de la educación. En este sentido, a través de su Facultad de Derecho, ya había desarrollado la investigación “El derecho a la educación de las niñas: caminando hacia la paz”, materializando un esfuerzo académico e investigativo por la construcción de paz y de tejido social, a través del agenciamiento y empoderamiento de derechos en la población infantil.

Es claro que en nuestra región, históricamente, la investigación que parte de la institución universitaria ha estado desatendida, dejando de lado una poderosa herramienta para la planeación estratégica y la formulación de políticas públicas idóneas para superar las grandes brechas sociales que aquejan a la región. Por tal razón, el presente trabajo de la Universidad Santo Tomás es bien recibido y adoptado por la actual Administración del departamento del Meta y será desde ya incluido en nuestro quehacer administrativo. De esta manera, el Plan de Desarrollo 2016-2019: “El Meta Tierra de Oportunidades. Inclusión, Reconciliación y Equidad”, no solo es un ejercicio de planeación estratégica y financiera, sino un proceso de cara a la realidad

social y económica de los metenses. Estas razones conceptuales, teóricas y administrativas que condensan los anteriores argumentos permiten dar antesala al presente libro, que recoge los principales hallazgos y conclusiones de la investigación desarrollada con la participación de niños, niñas y jóvenes del municipio de Restrepo (Meta), quienes junto con las investigadoras de la Universidad Santo Tomás lograron realizar un mapa de los actores y, de esta forma, delimitar los alcances, compromisos, fines y propósitos de un agenciamiento infantil, por los derechos a la educación de las niñas.

Las conclusiones de la investigación presentadas en este libro están en completa alineación con los compromisos de la Secretaría de Educación del Meta, los cuales buscan superar brechas de desigualdad, inequidad e irrespeto por la identidad de género, dentro de un equilibrio funcional de derechos y deberes. La protección de niños, niñas y jóvenes contra todo tipo de agresiones o vulneración de derechos es una política de todos los agentes educativos, docentes y padres de familia para materializar nuestro propósito: “Más educación, más oportunidades”.

Así, pues, no me queda más que invitarlos a leer un juicioso y dedicado proceso de investigación en infancias, en el que las autoras, Melba Nydia León Rodríguez e Irma Bejarano García, exponen, en primera medida, una relatoría sobre las distintas políticas de desarrollo y enfoque de derechos y su incidencia en las políticas públicas. En el segundo capítulo, presentan las problemáticas objeto de política pública en la educación de niños, niñas y adolescentes, y no solamente exponen el marco jurídico de dichas problemáticas, sino que también avanzan en la posibilidad de atención a dichos fenómenos, en el proceso de construcción de paz.

Para el tercer capítulo, las investigadoras desarrollan el estado del arte de la implementación de planes de desarrollo en cuanto al derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, haciendo énfasis en el Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019 “El Meta, Tierra de Oportunidades. Inclusión, Reconciliación y Equidad”. En este apartado, exponen un estudio de caso del municipio de Restrepo, en tanto que allí se perciben de manera explícita las políticas, planes y programas en educación del plan de desarrollo, permitiendo poner en perspectiva

la importancia y la relevancia de la inclusión de procesos educativos, en especial de niños, niñas y adolescentes, como propósito de desarrollo humano para las regiones. Posteriormente, las autoras presentan un panorama de las percepciones acerca de la educación de las niñas; para eso, se concentran en la experiencia del grupo focal y la muestra representativa del municipio de Restrepo. El último capítulo propone una estrategia de liderazgo basada en el agenciamiento y empoderamiento de la mujer, quien desde la educación logra transformar su sociedad y construir caminos de paz y tejido de reconciliación. Al final, se puede encontrar un listado de las leyes y decretos que sustentan el proceso investigativo.

No obstante, el libro no culmina allí. Es al final del documento donde se comprende que este solo es una invitación para que el lector asuma agenciamientos y compromisos para la garantía y goce de derechos por parte de las niñas y mujeres de nuestra región. El compromiso está expuesto: el cambio y la transformación social dependen de nosotros, de los ciudadanos como agentes de cambio y garantes de una educación transformadora, comprometida e inclusiva en el departamento del Meta.

Juan Diego Muñoz Cabrera
Secretario de Educación
(ene. 2016-ene. 2018)
Departamento del Meta

Introducción

El derecho a la educación es una conquista esencial del ser humano en el camino del logro hacia el bienestar, que propicia en las sociedades espacios más justos y equitativos. Sin embargo, a diferencia de los niños y los jóvenes, las niñas asumen roles que limitan o impiden el acceso y la permanencia en la educación. Por ejemplo, en la construcción sociocultural patriarcal, “los matrimonios y los embarazos precoces, la violencia y los abusos sexuales, el trabajo infantil, el acceso difícil a los locales escolares, y las tareas domésticas son algunas de las principales barreras que se interponen a la educación de las niñas” (Muñoz, 2006, párr. 94).

El derecho a la educación se consagra en los tratados internacionales, en la legislación colombiana y en sus políticas educativas. En el Estado social de derecho colombiano se propone la protección y promoción de los derechos humanos, entre ellos el derecho a la educación, al resignificar los valores éticos y políticos. En el departamento del Meta ha habido significativos esfuerzos para contribuir a la educación de los niños y niñas, como el liderado por organizaciones de mujeres, mediante el estudio de las áreas de paz, desarrollo y reconciliación realizado por el PNUD en el año 2010 en diferentes zonas del país.

De ahí que es necesario analizar el alcance y el contenido dado por el derecho internacional al derecho a la educación, y cómo se responde

en la formulación de las políticas en el contexto nacional y su aplicabilidad en las regiones, especialmente en el municipio de Restrepo (Meta). Más aún, se prioriza el análisis con el enfoque de género, y con los criterios de las llamadas 4A (Tomasevski, 1991) que sustentan la educación, a saber: Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad.

Entre las posibles respuestas a la aplicabilidad de las políticas de educación a en el ámbito local, la investigación propone la formación de un grupo base de niñas lideresas que se interesen en la tarea de promulgar la enseñanza y defensa del derecho a la educación de las niñas y en propiciar ambientes de diálogo y paz en el municipio de Restrepo (Meta). Se pretende lograr un liderazgo comunitario y de participación en un sistema colaborativo, a fin de generar acciones que frenen la vulneración de los derechos de las niñas, sin ignorar a los niños y adolescentes.

En cumplimiento del propósito de la investigación, se desarrollan cinco capítulos. En el capítulo 1, se exponen las políticas de desarrollo sobresalientes, el enfoque de derechos en la conceptualización de las políticas públicas y se hace una contextualización teórica del ciclo de la política con el objeto de ayudar a entender la formulación de los planes de desarrollo, su implementación y la publicitación de la evaluación de dichas formas de actuar de la política. El capítulo 2 describe unas problemáticas del sector educativo y los asuntos de política relevantes que atienden los planes de desarrollo, así como la respuesta que ofrecen a la población de niños, niñas y adolescentes. En el capítulo 3, se aborda la implementación de planes de desarrollo en el derecho a la educación de las niñas.

En el capítulo 4 se describe el trabajo de campo apoyado en instrumentos de la investigación cualitativa con entrevistas y preguntas abiertas y la recolección de información de grupos y actores representativos que aportan a la comprensión del problema. De lo anterior se obtienen percepciones acerca de la educación de las niñas en el municipio de Restrepo, y se analiza la información a la luz del contenido de documentos pertinentes en relación con el derecho a la educación.

En el capítulo 5 se relacionan los conceptos del liderazgo, en especial el significado del liderazgo de las mujeres, o mejor, de las lideresas en la educación, con el propósito de generar estrategias de formación para transitar el camino hacia la construcción de la paz desde las

instituciones educativas en el ámbito regional. Finalmente, se exponen las conclusiones de la investigación.

En los propósitos anteriores, es fundamental el direccionamiento de la Universidad Santo Tomás de Aquino (USTA) por el pluralismo académico y la responsabilidad social, que permiten la apropiación de nuevos conceptos y saberes integrados con las ciencias humanas y sociales, en la línea de investigación denominada “Derecho y Sociedad”. Desde esta perspectiva, se presenta el referente institucional de la USTA, los aspectos filosóficos y los propósitos, destacando el compromiso humanista de la Universidad con la región, al formar personas íntegras comprometidas con los derechos humanos, la equidad y el género.

La educación en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino

En la visión tomista, el humanismo es el principio orientador de la educación y posibilita en el ser humano un alto nivel de excelencia, virtud que sobresale entre el conjunto de manifestaciones filosóficas y culturales propias del ser humano. En esa concepción se percibe al hombre racional como “*valor absoluto*” que responde a las problemáticas evidenciadas producto de la deshumanización de la vida, de tal manera que su identidad humanista-cristiana sea la razón de ser de su actuar reivindicador de la cultura en su concepción moral, filosófica y política. En tal sentido, se enaltece al ser humano mediante la razón, la fe y la gracia, los intervinientes en este proceso de humanización.

Lo anterior se fundamenta en la dignidad como esencia del humanismo, pues es precisamente ese estado de virtud el que permite una formación integral de los estudiantes tomistas, atendiendo a la integración armónica de la ciencia y la conciencia.

Conceptualización de la educación tomasina

La educación tomista debe ser entendida en su más amplio sentido, atendiendo a la formación integral característica de los estudiantes tomasinos. La concepción etimológica de la educación, en su significado ontológico y epistemológico, en su más esencial estado, comporta un doble sentido y orientación: procede del latín *educare*, que significa criar nutrir, alimentar y del término *ex ducere*, que hace referencia a sacar, llevar, conducir hacia afuera. Estas definiciones permiten entender el proceso educativo como un acrecentamiento inductivo y deductivo recíproco que no solo tiene la intención de ser receptor de conocimiento, valores y experiencia, sino que, al mismo tiempo, exterioriza, direcciona y reproduce información y reflexiones teóricas, como se contempla en el Modelo Educativo Pedagógico (USTA, 2010).

Es por ello que la pedagogía, considerada como la disciplina de la práctica de la educación, es el campo de acción de quienes, en calidad de maestros docentes, están investidos de saberes propios del arte de enseñar, al poseer conocimientos de determinada área del saber y hacer efectiva su transmisión. Por su parte, la educación materializa la intencionalidad de exteriorizar e interiorizar conceptos, al ser la práctica la que configura la pedagogía y al permitir el desarrollo integral del hombre en un ambiente cultural, social y político, cuyos efectos son producto de la educación recibida desde la familia, como primera institución de la sociedad.

En la USTA, la pedagogía tiene su fundamento en la filosofía educativa, pues constituye un modo sistemático de pensar la naturaleza humana, su formación y el desarrollo de la persona.

En la definición tomista de educación, se destaca el “estado perfecto de hombre en cuanto hombre”, es decir, en cuanto ser racional capaz de autodirigir su propia vida e intervenir como agente de convivencia. Por su parte, en la pedagogía tomista, la educación superior se impone como culminación del proceso de “conducción-promoción” con el mismo doble objeto de la definición legal (USTA, 2004).

Por lo tanto, es por medio de la docencia que se infunde el espíritu de investigador como parte esencial del modelo pedagógico de la Universidad a los estudiantes tomasinos, pues la investigación, junto con la docencia, el proceso de enseñanza aprendizaje y la proyección social constituyen tipos de acción del proceso integral, en el que los estudiantes responden ética, creativa y críticamente a las exigencias de la vida humana.

Es así como la formación integral alude a la compenetración de la formación tanto personal como profesional, considerado el fin último de la misión institucional y se materializa la razón de ser de la educación tomista. De manera más explícita:

Por formación integral se entiende, en continuidad con el proyecto educativo fundacional del siglo XVI, el desarrollo de todas las dimensiones de la vida personal (letra y virtud), de tal manera que los estudiantes adquieran una conciencia superior, comprendan la vida cultural, social y política con la aportación de su actitud innovadora y creativa junto con la aptitud investigativo-crítica. (USTA, 2004, p. 63)

La educación vista desde la Orden Dominicana

Desde su fundación por la Comunidad Dominicana, la Universidad Santo Tomás ha desarrollado un modelo pedagógico que contiene una tradición investigativa, científica y cultural de siglos, formada en las distintas instituciones y proyectos educativos llevados a cabo desde tiempo atrás. Este modelo está impregnado del sentido humanístico enfocado en el hombre en relación con la dignidad de la persona, la visión y el quehacer pedagógico, dirigidos al servicio de la sociedad.

En sus orígenes, la Orden Dominicana desarrolló una vida intelectual con centros de estudios, inspirada en la misión de predicar y evangelizar con el eje fundamental de la formación, el estudio y la investigación,

sin olvidar los aspectos que pueden cambiar según la época y el espíritu de la obra tomista. Con este legado, el Modelo Educativo-Pedagógico de la USTA no se aparta de una tradición heredada a través de siglos dirigida a la vida investigativa intelectual y a la formación de núcleos de estudios que dimensionan a la comunidad universitaria en la perspectiva de asumir y expresar sus características en cuanto universidad y en cuanto católica (USTA, 2010).

El modelo pedagógico de la USTA

En primera medida, es necesario conocer en qué consiste el modelo pedagógico en la educación superior:

Articular y dinamizar medios y mediaciones, ambientes y contextos, relaciones entre docencia y aprendizaje, en los procesos educativos, de investigación, proyección y extensión, como expresión de la identidad institucional, de su concepción filosófica de la educación, y el modo de dar respuesta a determinadas necesidades y contextos en desarrollo de la misión propia de la institución, de los principios y criterios que la orientan. (USTA, 2010, p. 7)

Es así como la institución crea y desarrolla escenarios propicios que generen conexiones entre la educación y la investigación, y al mismo tiempo posibilita interrelaciones entre docentes y estudiantes. En el caso de la Universidad Santo Tomás, el modelo pedagógico es una estructura abierta y flexible en virtud del modelo de Estudios Generales, es decir, que el diálogo articula de manera orgánica los saberes universales, con el fin de alcanzar una visión general del mundo, del hombre y de la interacción de este con su realidad.

El modelo de Estudios Generales tiene una amplia aplicación al articular diversas disciplinas como la científica, la técnica, la tecnológica y la humanística, principalmente, desde un punto de vista universalista. Este enfoque ilumina los saberes particulares y especializados que orientan al hombre con respecto a cómo responder y enfrentar

aquellas problemáticas de su entorno social, en los ámbitos regional, nacional o internacional.

La educación en la misión de la USTA

La USTA propende por un modelo educativo-pedagógico acorde con las necesidades actuales, con el objeto de lograr una formación integral de los estudiantes de los distintos programas. Así lo determina la misión de la Universidad, inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino, que consiste en:

Promover la formación integral de las personas en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana, y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad del país (USTA, 2010, p. 18).

La orientación de la investigación en la Universidad es, así, de suma importancia en la formación profesional de los estudiantes, al permitir la comprensión de manera crítica y propositiva de los distintos escenarios de investigación y plantear soluciones a aquellas problemáticas actuales del entorno local. En el mismo sentido, desde su misión institucional, la USTA desarrolla la función social de la educación superior como servicio público establecido en la Constitución Política.

Importancia de la investigación en el currículo de la USTA

La transversalidad en el currículo promueve la investigación académica en las Facultades y la articula a los procesos de investigación institucionales, apoyada por profesores y estudiantes, mediante proyectos que incentivan el espíritu investigativo y fortalecen la formación pro-

fesional con una actitud crítica y propositiva de las distintas problemáticas sociales. La USTA establece que la formación investigativa es el proceso que se compenetra con la formación profesional, con carácter flexible a lo largo del proceso educativo y la implementación de distintas estrategias.

La investigación constituye un componente transversal del currículo, al favorecer el desarrollo de competencias para la formulación de proyectos de manera clara y definida, con diseño de metodologías, trabajo en equipo, enfoques pertinentes, desarrollo de innovaciones y búsqueda de alternativas que aporten a la solución de los problemas (USTA, 2004).

De esta manera, la USTA se preocupa, desde su misión y su visión, por la creación de un nuevo tipo de líderes sociales que, a partir de la filosofía social y política de Tomás de Aquino, orientan su entorno hacia la búsqueda del bien común.

La presente investigación

La investigación que socializamos en el presente volumen parte del conocimiento de problemáticas y análisis de casos de niñas que se ven afectadas en sus derechos, principalmente en cuanto a la educación. Algunos casos son puestos en consideración del Consultorio Jurídico Satelital de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás que funciona en el municipio de Restrepo (Meta), lo que ha servido de motivación para este estudio. Es en este contexto donde surge la pregunta: teniendo en cuenta el alcance y contenido dado por el derecho internacional, ¿cuál es el grado de realización del derecho a la educación de las niñas en la política pública formulada en los documentos oficiales colombianos en los del departamento del Meta y en los del municipio de Restrepo?

Los casos estudiados por el Grupo de investigación “Doctor Angélico” llevan a indagar acerca de la manera como se agendan, formulan e implementan las políticas públicas y los planes y programas de educación, con un enfoque basado en DD. HH., desde las denominadas 4A (Asequibilidad,

Accesibilidad, Adaptabilidad permanencia y Aceptabilidad calidad) propuestas por Tomasevski (1991), Relatora Especial de la Comisión de Derechos Humanos, quien considera la educación como una estrategia contra la exclusión social y la prevención de conflictos. A su vez, este trabajo se interesa por analizar el enfoque diferencial y el de género en los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA), en particular de las niñas:

En el año 2006, el relator especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación presentó ante la Asamblea General su informe anual sobre el derecho a la educación de las niñas, donde destacó los obstáculos que ellas enfrentan para ejercer este derecho, debido a la construcción cultural patriarcal de la sociedad:

Las obligaciones domésticas de las niñas tienen arraigo en costumbres y tradiciones que privilegian la posición de los hombres, provocan la deserción escolar a edades más tempranas que los niños y son normalmente reforzadas mediante estereotipos en los libros de texto y en las actividades de aula (Muñoz, 2006, párr. 29).

Esta “discriminación que sufren las niñas y adolescentes en el ámbito escolar, también se debe a la falta de modelos educativos culturalmente situados y respetuosos de la diversidad” (Muñoz, 2006, párr. 66). A diferencia de los niños, a las niñas se le asignan roles y tareas que limitan o impiden el acceso, la permanencia o mejores estándares de desempeño en el sistema educativo.

En este sentido,

La falta de realización de los derechos de las niñas obedece a decisiones u omisiones atribuibles exclusivamente a los adultos; pero tal como prevé la Convención sobre los Derechos del Niño, será imposible hallar soluciones óptimas a esos problemas sin la participación de las niñas y las adolescentes en los asuntos que les conciernen (Muñoz, 2006, párr. 52).

Por ello,

La eliminación de los prejuicios, las costumbres y todo tipo de prácticas basadas en la idea de inferioridad o superioridad de los sexos o en los roles estereotipados de hombres y mujeres constituye el principal desafío para identificar nuevas políticas educativas y de desarrollo humano (Muñoz, 2006, párr. 21).

Así, la educación de las niñas tiene entonces como objetivo potenciar esos cambios con la construcción de capacidades en todas las personas, que respeten y realicen los derechos humanos; se trata de una educación para la igualdad y por ende para una sociedad más justa, solidaria, equitativa y pacífica (Muñoz, 2006, párr. 22 citando a A. Facio Montejo, 2005).

Para ello, en el presente texto se describe la política pública de Colombia y, específicamente, del departamento del Meta, formulada e implementada en los planes de desarrollo con respecto al derecho a la educación de las niñas. El enfoque de género particulariza problemáticas y garantías específicas para las niñas, como diferentes con respecto a las que tienen los niños y los adolescentes.

En respuesta a las problemáticas que enfrentan las niñas, se propone una matriz relacional de las categorías de las 4A con las obligaciones inmediatas y progresivas de política, acciones de Gobierno, planes, programas y actividades que conlleven una educación óptima y efectiva para las niñas en el municipio de Restrepo.

Por último, la investigación propone la formación de lideresas, enfatizando el conocimiento y la defensa del derecho a la educación de las niñas, con el propósito de estimular su participación en la construcción de escenarios de paz en el contexto educativo. Dicha formación en la comunidad educativa del municipio de Restrepo (Meta) busca propiciar un liderazgo comunitario y de participación en un sistema colaborativo, de tal manera que se generen acciones que creen barreras contra la vulneración de los derechos de las niñas, sin ignorar a los niños y los adolescentes. En sentido amplio, se trata, entonces, de aportar a la generación de una cultura que cimiente dichos derechos y que contribuya a crear condiciones de paz.

1. Políticas de desarrollo y enfoque de derechos

Uno de los dilemas principales que enfrentan los Gobiernos es cómo hacer posible la modernización con equidad, inclusión y democracia y cómo hacer políticas públicas que respondan a las exigencias de las personas. Más aún, es preocupación de la sociedad que las políticas contemplen el enfoque de derechos y, en especial, el enfoque de género. Los problemas persistentes que debe resolver el Estado se relacionan con la pobreza, la indigencia, la desigualdad y la inequidad; en suma, las preocupaciones sociales que las personas quieren que se resuelvan.

Las políticas de desarrollo, a partir de la Segunda Guerra Mundial, habían generado grandes expectativas a las sociedades con ansias de un crecimiento industrializado, en un ámbito de bienestar, pero la evidencia del crecimiento de la pobreza y las desigualdades dieron muestra de su fracaso. La Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo en 1986, evidencia que permanecen los obstáculos que se oponen al desarrollo, por lo que es necesario propender por la completa realización del ser humano y las libertades fundamentales que son indivisibles e interdependientes. La Declaración establece que:

El derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en

el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él (ONU, 1986, Art. 1).

A finales del siglo XX, se propende por una sociedad del conocimiento, dándosele a la educación un lugar determinante para lograr una mayor cobertura, productividad y rentabilidad. Este compromiso conlleva proporcionar una agenda de modernización del Estado, con una mirada más sociopolítica. En palabras de Sen (2001), el desarrollo humano debe entenderse como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutaban los individuos, como fin primordial, y segundo, como medio principal del desarrollo.

En el mismo sentido, apunta Reyes (2008) que por desarrollo humano se entiende el resultado de la interrelación de factores y condicionantes económicos, políticos, culturales y sociales que actúan de manera dinámica e imprimen su sello característico a las sociedades. Un aspecto que debe comprometer el desarrollo humano es la inclusión social relacionada con “la participación activa, efectiva, plena, libre de los individuos, grupos sociales y comunidades” (p. 153).

Continúa este autor exponiendo que el desarrollo humano constituye un tema convergente y multidisciplinario, al tener como rasgos esenciales el aumento de la capacidad de las personas, de las opciones y, con ello, una mayor libertad y participación en la adopción de decisiones que afecten sus vidas. Además, los seres humanos cooperan y sobreviven en una compleja red de estructuras sociales, las cuales se enriquecen recíprocamente y amplía sus opciones individuales (Reyes, 2009).

También el desarrollo humano se caracteriza por el trato justo de las diferencias. De este modo, todos deben tener la oportunidad de educarse, por ejemplo, o de vivir una vida larga y saludable, lo cual también incide en las generaciones futuras y sus respectivas necesidades. Otro asunto que aborda el desarrollo humano es “la seguridad, en cuanto a riesgos, violencia o el desempleo” (Reyes, 2009, p. 138).

Una nueva declaración de las Naciones Unidas en 2003 aprobó el “Enfoque de la cooperación para el desarrollo basado en los Derechos Humanos. Hacia un entendimiento común entre las Agencias de las Naciones Unidas”. Esta declaración promueve un desarrollo que materialice

los derechos humanos, con énfasis en las poblaciones más vulnerables, especialmente los niños y las mujeres, que deben recibir una protección especial. El enfoque incluye la necesidad de prestar asistencia a todos los niveles de la comunidad y de la sociedad para que cumplan sus obligaciones en favor de los niños y las mujeres (Unicef, 2003).

Borja, García e Hidalgo (2011) amplían la comprensión de este enfoque al afirmar que se basa en:

los valores, principios y normas universales, propios de la dignidad de la persona humana, que se refieren a la vida, libertad, igualdad, seguridad, participación política, bienestar social y cualquier otro aspecto ligado al desarrollo integral de la persona, y que se sustentan en los derechos humanos (p. 13).

Abramovich (2006), por su parte, considera que los sectores excluidos adquieren poder en el reconocimiento de las personas, como titulares de derechos, al demandar determinadas prestaciones y conductas que sobrepasan el cumplimiento de mandatos morales o políticos por parte del Estado. Las demandas de inclusión pasan al ámbito de las exigencias y obligaciones jurídicas e imperativas impuestas por los tratados de derechos humanos al Estado.

Por tanto, la inclusión social es un punto clave en la lógica de la elaboración de políticas públicas en relación con el desarrollo humano. Las personas no deben ser vistas como sujetos con necesidades que deben ser asistidas por el Estado, sino como ciudadanos con derechos, lo que es exigible e imperativo. El sentido y alcance de un enfoque basado en derechos, aunque conlleva un valor ético y político, es también el reconocimiento de un ámbito de poder y puede fortalecer las demandas sociales frente a situaciones de inequidad (Abramovich, 2006). La relevancia del enfoque de los derechos humanos es, así, un marco de referencia para las políticas sociales.

Por consiguiente, son las personas las que deben estar en el centro del desarrollo y no las empresas, ni la producción, ni el crecimiento económico, lo que implica que los Gobiernos y el Estado deben velar por la participación activa libre y significativa, y garantizar la no discriminación de los ciudadanos.

1.1. Conceptualización de las políticas públicas

Se puede identificar una política pública cuando responde a una “acción gubernamental dirigida hacia el logro de objetivos fuera de ella misma” según lo plantea Wildavsky (Jatib, s.f., p. 17), o bien porque surge como una acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad como lo plantea Thoening (Citado por Roth, 2002). También se puede identificar como política pública un “conjunto de sucesivas respuestas del Estado (o de un gobierno) frente a situaciones consideradas socialmente problemáticas” (Salazar citado en Jatib, s.f., p. 18).

Las políticas públicas no pueden verse solo como una compilación de ideas y propósitos o como listados de actividades y asignaciones presupuestales, sino que deben verse como respuesta a ideales, anhelos y problemáticas de la sociedad, definidos por las mismas personas que están alrededor de las problemáticas. Los ciudadanos ya no toleran que los excluyan de la toma de decisiones y exigen ser parte de la ejecución e implementación de las políticas y proyectos políticos. Las políticas públicas son el reflejo real de la sociedad y también legitiman el papel del Estado frente a los ciudadanos o, dicho en otras palabras, son la materialización de la acción del Estado y puente visible entre el Gobierno y la ciudadanía. Las políticas públicas, de esta manera, al no insertarse en un contexto estatal, pierden todo sentido (Ortegón, 2008).

Según Musgrave (1992), las políticas públicas son fundamentales para entender la dinámica de la materialización de los fines del Estado a través de la intervención gubernamental y la participación ciudadana. Muller y Surel (citados en Jiménez y Ramírez, 2008), por su parte, consideran que las políticas públicas son un proceso por el cual se elaboran y se implementan programas de acción pública, en otras palabras, son dispositivos político-administrativos que se coordinan con objetivos claros que se ponen en la acción de lo público.

Además de esto, Musgrave (1992) establece que el Estado tiene tres funciones que se materializan en las políticas públicas de: asignación, distribución y estabilidad. Sin embargo, en las relaciones Estado-sociedad, el primero ya no es el único responsable del desarrollo, y cada

vez se incluyen nuevos sectores sociales y económicos que se movilizan para ser tenidos en cuenta en las decisiones públicas. Las políticas públicas, entonces, deben construirse con visión multidisciplinar y no desde una sola perspectiva, y responder a un proceso de construcción social colectiva.

De ahí que el Estado sea, directa o indirectamente, responsable del proceso de las políticas públicas al asociarse a él sus definiciones y las acciones gubernamentales. Sin embargo, no toda acción gubernamental es política pública, por ello, el debate actual de las políticas públicas se centra en la calidad de la gestión y en el uso óptimo de los recursos para satisfacer las necesidades de los ciudadanos.

1.2. El ciclo de políticas públicas

De acuerdo con Delgado (2009), las políticas públicas en su desarrollo atraviesan varias etapas que configuran un ciclo. La noción de ciclo ayuda a analizar las políticas, lo que se compone de etapas o fases de manera interdependiente, a saber: primera fase denominada agenda política, segunda formulación, tercera implementación y la cuarta es evaluación. Es un sistema que encierra un proceso de retroalimentación que no culmina con la evaluación de resultados, sino que redefine el problema inicial.

1.2.1. Fase de agenda política

Santander, Gómez, Márquez y Soler (2012) plantean que los problemas de la política son construcciones sociales que plasman ciertas concepciones particulares de la realidad y, por tanto, la agenda política no solo es un ejercicio de elección, sino también de definición social. Es decir, se precisa tanto el orden de prioridad de los problemas sociales, como la visión misma que el Gobierno va a tener de la situación considerada por la sociedad como problemática; lo anterior resulta de gran relevancia para el entendimiento de la política pública porque a

partir de la manera como el problema sea visto por el Gobierno, de ese modo se estructurará su estrategia de soluciones.

Por consiguiente, el análisis de la fase de agenda política debe generar un conocimiento políticamente relevante sobre: 1. La forma que se da el proceso de construcción en lo público del problema que logra insertarse en la agenda pública o de gobierno, 2. Los actores controladores de agenda y del proceso de formación, 3. Los factores institucionales y contextuales que determinan la forma como el proceso se desarrolla. En este último se incluye la capacidad de persuasión de los actores que se refleja en el grado de poder e influencia social, el grado de control de recursos clave como los medios de comunicación y la afinidad valorativa con los dueños de la agenda de gobierno (Santander et al., 2012).

1.2.2. Fase de formulación de soluciones y decisión

En esta fase se establece un proceso de análisis del problema, de búsqueda de argumentos y de contra argumentos, de propuestas y de indagación acerca de las consecuencias posibles de tal o cual solución (Roth, 2002). Santander (2009) considera que el proceso de formulación de agenda se entiende como aquel “a través del cual ciertos problemas o cuestiones llegan a llamar la atención seria y activa del gobierno como posibles asuntos de política pública (cita a Elder y Coob, 2003, p. 67). Es un ejercicio de decisión dialéctico, en el cual se lleva a cabo la selección y definición de los problemas objeto de política pública.

Es decir, las diversas alternativas que surgen deben someterse a un proceso de selección para que al final se imponga la opción más factible que puede ser resultado de hibridaciones o fusiones de iniciativas. En las opciones de política que sobresalen se identifican las acciones potenciales y los instrumentos de política con el fin de hacer la selección de la política pública favorecida. Dicha selección es un proceso de negociación política entre los actores que participan y un pulso entre las agendas mediáticas, públicas y de gobierno en las que se pone en juego la dimensión política de los actores al evidenciar ante los demás sus preferencias (Santander et al., 2012).

Goodin, Moran y Rein (2006) se preguntan si la elaboración de las políticas conlleva verdaderamente un cambio o si las políticas pueden estar dictaminadas por las circunstancias. Examinado el tema, las políticas sí pueden generar cambios reales en un país. En otras palabras, según los autores, las acciones de las políticas pueden llegar a ser determinadas por fuerzas sociales y económicas más allá de su control.

Por su parte, Torres-Melo y Santander (2013) afirman que en la definición de la formulación de las políticas públicas se concreta la respuesta del Estado con respecto a la situación problemática. En ese proceso de negociación, se jerarquiza y ordena lo que se acuerda según los valores, preferencias y estructuración de problemas de política. También en la formulación, el Gobierno debe definir propósitos u objetivos que orientan las líneas de acción de políticas con el fin de aliviar o resolver una necesidad.

Llegan a formularse elementos de política al suscribirse lineamientos y decretos gubernamentales con implicaciones en lo local y regional, como ocurre con las políticas departamentales en educación, protección y promoción de los derechos de los NNA. A partir de esta formulación de elementos de política, se elaboran e implementan planes, programas y proyectos específicos en busca de solucionar las problemáticas en lo local en concordancia con lo nacional.

1.2.3. Fase de implementación

Los autores Torres-Melo y Santander (2013, p. 117) han definido la implementación como “el proceso de interacción entre la configuración de objetivos y las acciones para alcanzarlos”. La ejecución de las acciones diseñadas en la formulación debe ser la mejor opción de política en cuanto a la realización de los objetivos. La implementación es clave en el éxito o fracaso de la política pública. No se debe ver esta fase como un proceso técnico, ya que tiene una fortaleza en lo político como un juego de actores y de poder.

En esta etapa, las palabras, las negociaciones, los pulsos de los actores que se han formulado en normas, planes y proyectos se hacen una realidad palpable. Menciona André-Noël Roth (2002) que no

es una simple ejecución, ya que son los hechos concretos. Para ello, este autor cita a Mény y Thoenig, quienes definen la implementación como “la fase de una política pública durante la cual se generan actos y efectos a partir de un marco normativo de intenciones, de textos o de discursos” (1995, p. 159).

1.2.4. Fase de evaluación

En la fase de evaluación se analiza la relación y coherencia entre los resultantes y su implementación. A pesar de que la problemática se ha determinado en la fase de agenda política, continuamente los actores van evaluando la implementación de las políticas, haciéndoles ajustes y ampliando los derechos y beneficios de los actores que lo exigen, en un pulso entre los ciudadanos, las organizaciones privadas y el Gobierno.

Por lo general, la ciudadanía encuentra grandes vacíos por parte del Gobierno en la resolución de problemas concretos al no quedar consignados enteramente en el interés público, lo que evidencia vacíos en la democracia. El desencanto ciudadano crece al amparo de una construcción de política pública sesgada o parcializada, mientras que el Gobierno y los sectores políticos y sociales afines a este argumentan que cumplen con la elaboración de políticas públicas. De esa manera, la evaluación de la política establece una ponderación entre los que defienden sus logros y los que los critican.

Ahora bien, la actividad de la evaluación le permite a los actores y al Gobierno “disponer de una mayor información acerca de las consecuencias de sus decisiones y acciones” (Roth, 2002, p. 77). Por ese motivo el autor se pregunta: “¿Cómo determinar si una política es o ha sido exitosa?, ¿en qué medida se lograron los objetivos propuestos por una ley?, ¿cómo conocer si la actuación del Estado ha sido de eficacia y eficiencia y los efectos de su intervención, sus logros y fracasos?”. Para ello, la evaluación dispone de un proceso de investigación amparado en la aplicación de instrumentos y procedimientos de las ciencias sociales y económicas.

De igual manera, es necesario acudir a otras percepciones de las disciplinas de la política pública, del derecho, de la sociología y de la

politología con el propósito de darle contenido y carácter académico científico al asunto de estudio. Roth (2002) considera, así, varios tipos de evaluación en los que se destacan la finalidad y objeto de la evaluación.

La evaluación endoformativa tiene el propósito de informar a los actores de un programa para que estos efectúen mejoras o ajustes; por ejemplo, la ampliación de beneficios educativos a los niños, niñas y adolescentes de un determinado lugar.

La evaluación por resultados indica los logros de la acción pública y los compara con los objetivos propuestos, lo que se apoya en instrumentos de evaluación cualitativa como, por ejemplo, cuántas normas o proyectos se elaboraron, quiénes participaron, etc. Con la evaluación de impacto se busca determinar, mediante datos cualitativos, los efectos previstos y no previstos que llevaron a la acción pública en el entorno social y económico. Esta evaluación tiene la debilidad de no observar las dificultades que ocurrieron en la implementación.

André-Noël Roth (2002) también se refiere a la evaluación a nivel de eficiencia, la cual describe los hechos ocurridos durante la implementación, pero no se interesa por las razones que ocasionaron esos hechos. La evaluación a nivel de satisfacción busca determinar si se ha resuelto el problema en la población, pero no se interesa por los objetivos del programa o plan.

Por su parte, la evaluación pluralista tiene como fin aportar al entendimiento compartido de los diversos puntos de vista, de las críticas y criterios con el propósito de lograr un diálogo y consensos negociados, buscando la legitimidad de la política. No obstante, Roth (2002) advierte que esta evaluación tiene puntos a favor y puntos en contra. Por un lado, hace una pedagogía de la actividad política y le apunta a la construcción de entendimiento común entre los actores y el Gobierno (lo que es un proceso que nunca acaba al interesarse por resolver problemas emergentes que satisfagan según el contexto), pero por otro, tiene dificultades en la recolección de datos e información, o estos resultan de pésima calidad. La carencia de rigor se justifica con la prevalencia de una actividad, una gestión o un actor en particular como propósito político.

1.3. Incidencia de derechos en las políticas públicas

Como lo afirma Dunn (1994, p. 70), al ser las políticas públicas un “conjunto de opciones colectivas interdependientes que se asocian a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes”, y formularlas en áreas de salud, educación, bienestar, previsión social, entre otras, lo que buscan es dar respuesta a necesidades que involucran conflictos en el seno de la sociedad o de la comunidad.

En opinión de Cunill (2010, p. 1), en los últimos 20 años toma fuerza en el contexto internacional la necesidad de repensar las políticas públicas y las políticas sociales, en particular, en la perspectiva “de las obligaciones del Estado para el cumplimiento efectivo de los derechos asociados a la existencia de una ciudadanía social, en términos de acceso a activos, ingresos y muy especialmente, de servicios”. Entre las razones, están los cambios de enfoque del desarrollo con defensa de los derechos humanos promovido por las Naciones Unidas y los cambios incentivados por el Banco Mundial con respecto al fortalecimiento de la institucionalidad social de los países en desarrollo.

El enfoque de derechos en las políticas y estrategias de desarrollo, como explica Abramovich (2006, p. 1), se ampara en el derecho internacional sobre los derechos humanos, lo cual sirve como orientador del proceso de formulación, implementación y evaluación de políticas en el campo del desarrollo. Además, sirve de guía a las obligaciones de los Gobiernos en los asuntos pertinentes, ya que la materialización real de los derechos y la atención a grupos marginados son demandas de la población, con el fin de que se evidencien de manera palpable requisitos de democracia.

Jiménez (2007, p. 31) refiere que “dicha materialización se realiza mediante la adopción de políticas públicas con perspectiva de derechos y con amplia participación de la sociedad civil”, de tal manera que los derechos se convierten en “referente y fin último para las políticas públicas y éstas a su vez, en el instrumento o medio idóneo para su realización”. Este enfoque de derechos exige que la acción gubernamental

se oriente a responder a la población mediante planes y programas de desarrollo socioeconómico.

Jiménez (2007, p. 35) propone que se debe diferenciar entre “los derechos humanos, entendidos como resultado-fin, es decir, como aspiración (objetiva) y exigencia (subjctiva) a lograr u obtener el bien jurídicamente reconocido, y el enfoque de los derechos humanos, entendido ‘como forma de ver’ y ‘manera de hacer’ para lograr la concreción de esos derechos”. En tal sentido, el enfoque de derechos se acerca más a la creación y formulación de políticas públicas tendientes al desarrollo humano en el marco de un proceso de concertación entre el Estado y los diversos actores sociales y económicos.

En lo anterior, es clave la relevancia de los principios de interdependencia e integralidad de los DD. HH., es decir, según afirma Jiménez (2007, p.34), “que unos derechos dependen de otros, que la lesión de tal derecho afecta a otro al que está conexo, que la concreción de un determinado derecho se relaciona con la satisfacción de otro, etc.”. Sin embargo, “Pese a la existencia de un consenso casi generalizado respecto de la indivisibilidad e interdependencia de todos ellos, en términos prácticos los derechos económicos, sociales y culturales han sido considerados derechos de segunda clase y de menor categoría que los civiles y políticos, lo cual ha quedado reflejado en la debilidad de sus mecanismos de protección tanto en el ámbito nacional como internacional” (Mejía, 2009, p. 605). En este sentido llama la atención el desconocimiento del principio de indivisibilidad e interdependencia de todos los DD. HH., con la marginalidad de los derechos de carácter económico, social y cultural (DESC) cuando son vistos como “*derechos de segunda clase*”.

En este sentido, señala Sepúlveda que se “requiere un enfoque integral y políticas públicas que sean consecuentes en respetar, proteger y cumplir todo el espectro de DESC tales como el derecho a la salud, educación, derechos labores, etc.” (2014, p. 77).

Finalmente, Ochoa (2011, p. 2) resalta que al considerarse a las personas como sujetos de derechos, se establece un doble reto. Por un lado, se interpela al Estado y a los Gobiernos (y a la clase política dirigente) con respecto a la receptividad de las exigencias ciudadanas y a su capacidad de respuesta en cumplimiento de los compromisos del

país y los establecidos internacionalmente en el ámbito de los derechos humanos; por otro, el enfoque de derechos interpela a todos los actores con respecto a sus competencias, motivaciones e interrelaciones con el Estado y los Gobiernos y su quehacer en los asuntos públicos, dado que han elevado exigencias como sujetos de derechos. Dicho de otra manera, es el reto de la corresponsabilidad ciudadana.

1.4. Enfoque de género en las políticas

Respecto al enfoque de género, hay voces generalizadas que proponen la necesaria intervención del Estado en el fomento de la construcción de relaciones justas y equitativas entre hombres y mujeres, ya que estas últimas son más propensas a ser víctimas de transgresiones y discriminación. En tal sentido, el enfoque se refiere a la construcción social diferenciada de roles y responsabilidades entre hombres y mujeres, en los que se debe tener en cuenta el desarrollo de sus identidades, creencias y proyectos de vida. En otras palabras, el enfoque de género se enmarca en el desarrollo de las políticas de igualdad de oportunidades.

En el escenario de las negociaciones de la paz entre el Gobierno nacional y las FARC-EP, se otorga una especial importancia a la mujer como constructora de un nuevo país. No ver a la mujer como botín de guerra y re-victimizada constantemente es un gran avance, ante todo, por la protección y garantía de derechos humanos de las mujeres.

Expertos coinciden al afirmar que el enfoque de género es un mandato legal derivado del compromiso de la Convención Americana de Derechos Humanos y la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación en contra de la Mujer (CEDAW). De ahí, la exigencia de construir políticas públicas con enfoque de género.

Entre los actores que han expresado sus conceptos acerca del enfoque de género, está el episcopado colombiano, que lo considera como una oportunidad de educar cristianamente a las niñas, ofreciéndoles conocimiento en la educación básica primaria, secundaria y superior, lo que les permite adquirir una formación integral.

Es así como la educación se concibe desde una perspectiva progresista y de desarrollo social, cultural y económico que permite la participación de los protagonistas del presente y futuro: los niños, niñas y adolescentes. Ellos serán quienes implementen un sistema educativo inspirado en un catálogo axiológico previamente establecido, fundado en el respeto a la dignidad humana, donde la educación sea precisamente el camino para la materialización de derechos tan fundamentales como la libertad de expresión y pensamiento, el derecho al desarrollo, a la información y a la libre escogencia de oficio u profesión.

Este enfoque busca reconocer “las capacidades y la libertad de las mujeres frente a sus derechos individuales para definir y actuar en consonancia con sus proyectos personales y colectivos de vida y de organización social”, como se lee en uno de los apartes de los Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres (Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer de Colombia, 2012, p. 53). Estipula el documento que el enfoque de género se refiere a la autonomía como un principio en favor de las mujeres con el propósito de actuar “en libertad de movimiento y de acción, para decidir sobre su cuerpo, sobre la toma de decisiones en el campo de lo público y privado, y alcancen autonomía económica sobre los recursos y bienes”.

El documento desarrolla estrategias frente a los distintos problemas de atención que impiden garantizar el pleno goce de los derechos de las mujeres. Uno de ellos es la educación, por lo que desarrolla una estrategia que busca la efectividad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo y a su vez generar actividades de empoderamiento, con el fin de hacer efectivos sus derechos humanos frente a las inequidades y discriminaciones en el plano educativo.

En el título “VII. De los lineamientos de política pública nacional de equidad de género donde se definen las Garantías a las mujeres en todo su ciclo vital del derecho a la educación con enfoque diferencial”, se lee:

que la educación es un medio fundamental para el desarrollo de las capacidades de las mujeres en todos sus ámbitos de desarrollo, orientado al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los

problemas y al progreso social y económico del país. Por ello, el acceso a una educación pertinente y cualificada garantiza a las mujeres empoderamiento y condiciones de acceso al mundo laboral para ellas y para sus familias. (p. 59)

La estrategia busca garantizar el acceso y la permanencia de las mujeres en los sistemas educativos, desarrollar competencias básicas, superar la discriminación que se presenta de forma explícita e implícita en los sistemas educativos. También se propone el desarrollo de una cultura de paz. El proceso educativo debe incluir una reflexión permanente que transforme los imaginarios para no reproducir patrones estereotipados de comportamiento basados en la discriminación y transformar así dinámicas sociales y cotidianas que naturalizan la violencia.

El enfoque exige la pertinencia cultural entre los estudios que elaboran las mujeres y sus proyectos de vida, sin descuidar la educación para la sostenibilidad económica, social y ambiental. Por tanto, se propone la reducción de las barreras que impiden el acceso y la permanencia de las mujeres en los sistemas educativos, lo que significa emprender acciones a fin de evitar la deserción escolar de niñas y niños por causa de diferenciales de género.

2. Problemáticas objeto de política pública en la educación de niños, niñas y adolescentes

Las condiciones de pobreza, vulnerabilidad y discriminación que vive buena parte de la población contribuyen a la negación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. De manera específica, la vulnerabilidad, la exclusión, la inequidad, la violencia en sus diversas manifestaciones y el desconocimiento de los derechos, afectan a los NNA.

Estas falencias institucionales conforman un escenario que se complejiza si existe exposición al conflicto armado y a afectaciones del contexto sociofamiliar como violencia sexual, formas de trabajo infantil, maltrato o violencia intrafamiliar y al riesgo de vinculación a formas de delincuencia juvenil. En la vulneración de los derechos humanos se identifican así: “causas inmediatas, subyacentes y estructurales, que se relacionan entre sí, y su observación ayuda a identificar los factores que originan tal vulneración, y a proponer acciones que contribuyan a paliar sus efectos o conseguir que desaparezcan” (Borja et al., 2011, p. 15).

Las causas inmediatas son las más cercanas a las personas y las percibidas más fácilmente, mientras que las causas subyacentes en determinadas ocasiones “no son percibidas por las propias personas aunque tengan efectos muy negativos y se ocultan sobre las más visibles”, afirman los autores (p. 76). Por su parte, las causas estructurales “se mantienen a lo largo del tiempo” y por ello las personas las

hacen parte de su vida y, al acostumbrarse a ellas, “no son identificadas como causas de la vulneración” (p. 15).

Sin embargo, las mejoras que se propongan ante la vulneración no implican automáticamente una mejoría de la calidad de vida. En las propuestas iniciales del Informe de Desarrollo Humano (PNUD, 2000, p. 19), se afirmaba que “los adelantos en materia de desarrollo humano no siempre vienen acompañados de progresos en la realización de los derechos humanos y, por consiguiente, [...] no refleja la vulnerabilidad de personas y grupos dentro de una sociedad”.

En el ámbito colombiano, el Estado social de derecho permite garantizar la efectividad, protección y promoción de los DD. HH., entre ellos el derecho a la educación. En ese cometido, el Estado está en la obligación de promover, formular e implementar políticas en conjunto con los ciudadanos y las organizaciones económicas, encaminadas al ejercicio de la función pública, que en este caso hace alusión a las políticas de educación.

Es por ello que el Estado, en su condición de garante debe hacer factible el acceso a la educación, pues de lo contrario estaría incurriendo en una violación a la norma superior, a las leyes de orden interno y a los tratados internacionales en materia de derechos humanos. Su incumplimiento desdice de los compromisos del Estado social de derecho.

En relación con el acceso y grados de la educación por edad en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2012) explica que el nivel preescolar va hasta los 5 años, la educación básica primaria cubre de los 6 a los 10 (grados 1-5), la educación básica secundaria cubre de los 11 a los 14 años (grados 6-9) y la educación media (secundaria superior) va de los 15 a los 16 años (grados 10-11) (OCDE & BM, 2012, p. 27).

En el mismo documento de la OCDE y el BM (2017, p. 8), se describe que la Unicef considera jóvenes a las personas entre los 15 y 24 años, y determina que la adolescencia es el período de transición entre la infancia y la edad adulta. En este rango de edad se contempla a los jóvenes como adolescentes y, generalmente, se ubican los individuos pertenecientes al nivel de educación media. Por su parte, la Ley 375 de 1997 o Ley de Juventud, considera que es *joven* aquella persona entre 14 y 26 años de edad.

Ahora bien, a partir del 2012 las escuelas públicas son gratis hasta finalizar la educación secundaria superior, mientras que las escuelas privadas tienen un costo asociado. En el ciclo de educación básica (primaria y secundaria), las coberturas brutas superan el 100 %, mientras que en los niveles de educación preescolar y media llegan a 97 y 75 %, respectivamente.

No obstante, en el país, los niños, niñas y adolescentes aquejan problemas, como lo señala el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2013). En promedio al día se presentan 45 casos de niños, niñas y adolescentes que ingresan a protección por causa del maltrato infantil. Entre 2012 y 2013 se presentaron 16.457 casos de maltrato, de los cuales el 34 % corresponden a niños y niñas entre los 6 y los 12 años de edad y el 35 % a adolescentes entre los 12 y los 18 años.

Otro problema significativo es el trabajo infantil que mantiene cifras alarmantes de niños y niñas vinculados al trabajo de manera ilegal. Según el Departamento Nacional de Estadística DANE (citado por MEN, 2014, p. 14), hay una cifra de “1.111.000 niños y niñas entre 5 y 17 años (10,1%) dedicados a alguna actividad laboral. De este total, la mayor parte es masculina”. Las niñas y las jóvenes, principalmente, desempeñan trabajos domésticos.

El Ministerio del Trabajo afirma que “de las 20 mil menores de edad dedicadas al servicio doméstico, 14 mil (70 %) laboran por días y 6 mil (30%) como internas, casi siempre con más de sesenta horas semanales de trabajo”, a lo que se suma el trabajo doméstico en su propio hogar (citado por MEN, 2014, p. 12). Estadísticas del Ministerio de Educación Nacional muestran que de “cada 100 estudiantes que ingresan al sistema educativo en la zona rural, 48 culminan la educación media, mientras que en las áreas urbanas lo hacen 82 estudiantes” (MEN, 2014, p. 28).

Las anteriores problemáticas muestran la vulneración de los derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la educación.

2.1. Enfoque de derechos, vulnerabilidad y enfoque diferencial

El enfoque de derechos que busca poner freno a la vulnerabilidad y el enfoque diferencial, son claves para la formulación de políticas atinentes a la educación en procura de beneficiar a los niños, niñas y adolescentes. El enfoque de derechos implica que la persona como ser social es “*sujeto de derechos*” y ejerce el derecho a la educación, entendiéndose este como algo más allá de tener acceso a la escuela, debido a que la persona debe desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Por su parte, la vulnerabilidad se entiende como el conjunto de factores de debilidad y/o fragmentación social que pueden contribuir a socavar las posibilidades de resistencia o recuperación social frente a fenómenos de violencia. En la vulnerabilidad se observan factores sociales, institucionales y políticos que inciden en el disfrute de los derechos, y que se manifiestan como un desarreglo y desventaja en la relación entre el Estado y el sector social en riesgo (Defensoría del Pueblo, 2012).

De ahí que el enfoque diferencial, como lo considera la Corte Constitucional, lleve a que los niños, niñas y jóvenes sean “*sujetos de especial protección constitucional*”, lo cual debe materializarse en políticas públicas que se traduzcan en planes de acción con metas y estrategias pertinentes y alcanzables que institucionalicen la atención educativa de las poblaciones vulnerables.

El enfoque diferencial es visto por la Corte como “un derecho y un principio a través del cual busca la promoción de la igualdad de oportunidades y la prohibición de discriminaciones injustificadas”, por lo tanto, “la igualdad toma el doble carácter de derecho y de principio” (Sentencia C-221 citada por MEN, 2014, p. 29). Este reconocimiento es, así, una garantía constitucional a favor de las personas que consideren ser objeto de discriminación por actuaciones estatales o de particulares, y que reclaman un trato igualitario desde una perspectiva material.

Ahora bien, en el ámbito escolar, el enfoque diferencial hace referencia a que los derechos de niños, niñas y adolescentes requieren de acciones que apunten a un trato especial para ser protegidos contra situaciones que amenazan y pueden llegar a vulnerar sus derechos, como se describe en el Art. 20 de la Ley 1098 de 2006. El enfoque transversal en la política pública educativa reconoce las particularidades individuales y colectivas de acuerdo con las condiciones de vulnerabilidad.

El enfoque diferencial se acoge a lo señalado en el Art. 13 de la Constitución Política, que consagra el derecho a la igualdad, y en lo material deberá responder a las necesidades particulares de aquellas personas que se encuentran en una situación de desprotección o que pertenecen a grupos discriminados.

2.2. Marco jurídico

El camino recorrido hacia el reconocimiento de los derechos de las mujeres en el contexto internacional ha tenido una lucha de siglos. Como lo señala el informe sobre los derechos de las mujeres (Presidencia de la República, 2013, p. 9), los principales hitos internacionales en materia de conquista de estos derechos han sido:

- 1776. Nueva Jersey. EEUU. Se autorizó accidentalmente el primer sufragio femenino y se utilizó la palabra *personas* en vez de *hombres*, pero se abolió en 1807.
- 1838. Islas Pitcairn (territorio Británico de ultramar). Se aprobó el sufragio femenino con las mismas características propias que el masculino).
- 1871. Australia del Sur. Se reconoció un tipo de sufragio femenino no restringido.
- 1924. América Latina Ecuador Matilde Hidalgo de Brocel fue la primera mujer que ejerció el derecho al voto político, convirtién-

dose Ecuador en el primer país de la región que permitió el voto femenino.

- 1975. México, la *Asamblea General de Naciones Unidas* declara este año como Internacional de la Mujer y se realiza la primera Conferencia Mundial sobre la Mujer con el fin de formular recomendaciones sobre acciones y medidas que debían ser cumplidas por los gobiernos las organizaciones y la comunidad internacional, para lograr plena igualdad y participación de la mujer en la vida social, política, económica y cultural de las mujeres.

- 1977. Los países miembros de la *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* aprueban el *Plan de Acción Regional (PAR)* sobre la integración de la Mujer en el desarrollo Económico y social de América Latina (PAR) y crean , la *Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el desarrollo Económico y social de América Latina y del Caribe* para que evalúe, cada tres años , los avances logrados en la aplicación del PAR y presente líneas de acción futura.

- 1979. *La Asamblea General de las Naciones Unidas* aprueba la Convención contra la mujer, uno de los instrumentos más poderosos en la lucha por la igualdad de la mujer.

- 1980. Copenhague. Se aprueba la convención *Carta de los Derechos Humanos de la Mujer*. Actualmente, vincula jurídicamente a 165 Estados que debían presentar un informe cada cuatro años, sobre las medidas que han adoptado para eliminar los obstáculos que encaran para la aplicar al Convención.

- 1985. En Copenhague se congregaron 145 países de las Naciones Unidas para examinar y evaluar el *Plan de acción mundial de 1975*.

- 1985. Nairobi. Se realiza la *Conferencia mundial para el examen y evaluación de los logros del decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, igualdad, desarrollo y Paz*. Las recomendaciones con visión de

futuro en temas de empleo, salud, educación y servicios sociales hasta la industria, la ciencia, las comunidades y el medio ambiente.

- 1996. Se lleva a cabo “*Convención se Belén do Pará*” convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer; ratificada por Colombia mediante la Ley 248 de 1997.

- 1997. Comité de Equidad de Género de ACI-América. La instancia organizativa de las mujeres en la Alianza Cooperativa para las Américas (ACI – Américas), cuya labor es promover en las organizaciones cooperativas en el continente americano en concordancia con los planteamientos del comité Mundial de Equidad del género de la ACI.

- 1999. Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer, adoptadas por la Asamblea General en su *Resolución A/54/4 de 6 octubre de 1999*, y aprobado por Colombia mediante la ley 984 de 2005.

- 2000. Objetivos del desarrollo del Milenio. 189 países de *Naciones Unidas* acuerdan priorizar el promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer (objetivo 3).

- Comisión 2012. La sesión 56 de la *Comisión de la Condición Jurídica y social de la Mujer en Nueva York*. Tema de revisión: La financiación en favor de la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer. Tema prioritario. La participación de las mujeres y los hombres jóvenes, y las niñas y los niños, para promover la igualdad entre los dos géneros.

De los diversos instrumentos internacionales, la mayoría han sido ratificados por el Estado colombiano e incluidos en la Constitución Política de Colombia, a través del Bloque de Constitucionalidad; entre los instrumentos internacionales se encuentran:

1. *La Convención Interamericana sobre la Concesión de los Derechos Políticos (1948)*.

2. *La Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer (1952).*
3. *El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966).*
4. *El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).*
5. *La Convención Americana sobre los Derechos Humanos (1969).*

Los logros de estos desarrollos legislativos dan paso a la creación de nuevos instrumentos (convenciones, declaraciones, resoluciones) que consagraron el principio de igualdad y no discriminación ante la ley. Así mismo, establecieron orientaciones para la prevención, sanción y erradicación de la violencia contra la mujer.

Algunos instrumentos internacionales que reconocen los derechos civiles y políticos de las mujeres son:

1. *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer.*
2. *Protocolo facultativo de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.*
3. *Ley 581 de 2000*, por la cual se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, de conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la *Constitución Política de Colombia* y se dictan otras disposiciones.
4. *Ley 731 de 2002*, por la cual se dictan normas para favorecer a las mujeres rurales.
5. *Ley 823 de 2003*, por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres.
6. *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.
7. *Ley 1542 de 2012*, por la cual se reforma el artículo 74 de la *Ley 906 de 2004, Código de Procedimiento Penal.*

Cuadro 1. Leyes e instrumentos en el contexto internacional y regional

CONTEXTO INTERNACIONAL	
Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
<p>Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979)</p> <p>Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General en su resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979</p> <p>Entrada en vigor: 3 de septiembre de 1981, de conformidad con el artículo 27 (1)</p>	<p>La violencia contra la mujer es una forma de discriminación (artículo 1).</p> <p>Los Estados partes son responsables de aprobar las leyes y adoptar otras medidas apropiadas que prohíban toda discriminación contra la mujer y establezcan la protección jurídica de la igualdad de derechos de la mujer, entre otras cosas: [...] a) Consagrar, si aún no lo han hecho, en sus constituciones nacionales y en cualquier otra legislación apropiada el principio de la igualdad del hombre y de la mujer y asegurar por ley u otros medios apropiados la realización práctica de ese principio; b) Adoptar las sanciones correspondientes, que prohíban toda discriminación contra la mujer; c) garantizar, por conducto de los tribunales nacionales o competentes y de otras instituciones públicas, la protección efectiva de la mujer contra todo acto de discriminación; d) abstenerse de incurrir en todo acto o práctica de discriminación contra la mujer y velar porque las autoridades e instituciones públicas actúen de conformidad con esta obligación; e) tomar todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer practicada por cualesquiera personas, organizaciones o empresas; [...] y g) derogar todas las disposiciones penales nacionales que constituyan discriminación contra la mujer (artículo 2).</p> <p>Los Estados partes tomarán todas las medidas apropiadas con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las funciones estereotipadas de hombres y mujeres (artículo 5).</p>

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
	<p>Los Estados partes tomarán todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para suprimir todas las formas de trata de mujeres y explotación de la prostitución de la mujer (artículo 6).</p> <p>Los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera del empleo, incluidas medidas para prohibir el despido por motivo de embarazo o licencia de maternidad y la discriminación en los despidos sobre la base del estado civil, y prestar protección especial a la mujer durante el embarazo en los tipos de trabajos que se haya probado puedan resultar perjudiciales para ella y alentar el suministro de los servicios sociales de apoyo necesarios a los padres, en particular servicios destinados al cuidado de los niños (artículo 11).</p>
<p>Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. Recomendaciones generales</p> <p>Fuente: Figura en el documento A/54/38/Rev.1, cap. I. 1.</p> <p>Véase Documentos Oficiales de la Asamblea General, cuadragésimo noveno período de sesiones, Suplemento N° 38 (A/49/38), cap. I, sec. A), Recomendación general N° 21, párr. 29</p>	<p>La Recomendación General núm.12 (1989) insta a los Estados partes a que incluyan en sus informes periódicos al Comité información actualizada sobre la legislación vigente y otras medidas adoptadas para erradicar esa violencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Servicios de apoyo a las mujeres que sufren agresiones o malos tratos. - Datos estadísticos sobre la frecuencia de cualquier tipo de violencia contra la mujer y sobre las mujeres víctimas de la violencia. <p>La Recomendación F19 (1992) observa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La violencia contra la mujer [...] constituye discriminación, como la define el artículo 1 de la Convención (párrafo 7). -La Convención se aplica a la violencia perpetrada por las autoridades públicas. Esos actos de violencia también pueden constituir una violación de las obligaciones del Estado en virtud del derecho internacional sobre derechos humanos u otros convenios, además de violar la Convención (párrafo 8)

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
	<p>-Los Estados también pueden ser responsables de actos privados si no adoptan medidas con la diligencia debida para impedir la violación de los derechos o para investigar y castigar los actos de violencia e indemnizar las víctimas (párrafo 9).</p> <p>- Las medidas para suprimir todas las formas de trata de la mujer incluyen la igualdad de protección de las prostitutas, que son especialmente vulnerables a la violencia porque su condición, que puede ser ilícita, tiende a marginarlas. Necesitan la protección de la ley contra la violación y otras formas de violencia. También se requiere la adopción de medidas protectoras y punitivas durante las guerras, los conflictos armados y la ocupación de territorios (párrafos 15 y 16)</p> <p>-Como parte de las medidas protectoras y punitivas apropiadas es indispensable que se capacite a los funcionarios judiciales, los agentes del orden público y otros funcionarios públicos para que apliquen la Convención (párrafo 24 b).</p> <p>- También es necesario que se adopten medidas preventivas y punitivas para acabar la trata de mujeres y la explotación sexual (párrafo 24 g).</p> <p>- Los Estados partes deberían garantizar que en las zonas rurales los servicios para víctimas de la violencia sean asequibles a las mujeres y que, de ser necesario se presten servicios especiales a las comunidades aisladas (párrafo 24 o).</p> <p>Entre las medidas necesarias para resolver el problema de la violencia en la familia deberían figurar sanciones penales en los casos necesarios y recursos civiles en caso de violencia en el hogar (párrafo 24 r) i).</p>

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
	<p>Los Estados partes deberían informar acerca de la amplitud de la violencia en el hogar y el abuso deshonesto y sobre las medidas preventivas, punitivas y correctivas que hayan adoptado (párrafos 24 s).</p> <p>Medidas jurídicas para proteger eficazmente a las mujeres contra la violencia, entre ellas sanciones penales, recursos civiles e indemnización para protegerlas contra todo tipo de violencia, hasta la violencia y los malos tratos en la familia, la violencia sexual y el hostigamiento en el lugar de trabajo (párrafo 24 t i).</p> <p>Los Estados partes deberían informar sobre todas las formas de violencia contra la mujer e incluir todos los datos de que dispongan acerca de la frecuencia de cada una y de sus efectos para las mujeres víctimas (párrafo 24 u).</p> <p>Los informes de los Estados partes deberían incluir información acerca de las medidas jurídicas y de prevención y protección que se hayan adoptado para superar el problema de la violencia contra la mujer y acerca de la eficacia de esas medidas (párrafo 24 v).</p>
<p>Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984)</p> <p>Fuente: Adoptada y abierta a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 39/46, de 10 de diciembre de 1984.</p> <p>Entrada en vigor: 26 de junio de 1987, de conformidad con el artículo 27 (1)</p>	<p>Incluye la violencia cometida con el consentimiento o la aquiescencia de un funcionario público (por ejemplo, personal de seguridad) con fines de discriminación (artículo 1).</p>

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
<p>Asamblea General de las Naciones Unidas, Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (1993)</p> <p>Fuente: Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 48/104 del 20 de diciembre de 1993.</p>	<p>Insta a los Estados a “adoptar medidas para que las autoridades encargadas de hacer cumplir la ley y los funcionarios que han de aplicar las políticas de prevención, investigación y castigo de la violencia contra la mujer reciban una formación que los sensibilice respecto de las necesidades de la mujer “ (artículo 4 i)</p>
<p>Plataforma de Acción de Beijing (1995)</p> <p>Fuente: Aprobadas en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995.</p>	<p>Objetivos estratégicos que los gobiernos han de adoptar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Impartir enseñanza y capacitación sobre derechos humanos en que se tengan en cuenta los aspectos relacionados con el género al personal policial y militar, los funcionarios penitenciarios, [...] incluido el personal que actúa en zonas de conflictos armados y en zonas donde hay refugiados, y sensibilizarlo en cuanto a la naturaleza de los actos y las amenazas de violencia basados en la diferenciación de género, para conseguir que las mujeres víctimas reciban un trato justo (D1.n; E5.o; I2.I; sección D.121). -Alentar, respaldar y aplicar las medidas y los programas destinados a propiciar la comprensión de las causas, las consecuencias y los mecanismos de la violencia contra la mujer entre los responsables de la aplicación de esas políticas, como los funcionarios encargados del cumplimiento de la ley y los miembros de la policía, y establecer estrategias para impedir que las mujeres víctimas de la violencia vuelvan a sufrirla por la prescindencia del género en las leyes o en las prácticas de aplicación de la ley o los procedimientos judiciales (D1.g). -Incluir información sobre los instrumentos y las normas internacionales y regionales en las actividades de información pública y de enseñanza de los derechos humanos y en los programas de educación y capacitación para adultos, particularmente para grupos tales como los militares, la

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
	<p>policía y otro personal encargado de hacer cumplir la ley para asegurar la protección eficaz de los derechos humanos (I3.d)</p> <p>-Promulgar leyes en que se prevean penas para los miembros de la policía o de las fuerzas de seguridad o cualquier otro agente del Estado que cometa actos de violencia contra la mujer en el desempeño de sus funciones y adoptar medidas eficaces para investigar y castigar a los responsables (D1.o).</p> <p>-Crear mecanismos institucionales, o reforzar los existentes, a fin de que las mujeres y las niñas puedan dar parte de los actos de violencia cometidos contra ellas e interponer denuncias al respecto en condiciones de seguridad y confidencialidad, y sin temor a castigos o represalias (D1.l).</p> <p>-Garantizar que las mujeres tengan el mismo derecho que los hombres a ser jueces, abogados, funcionarios de otro tipo en los tribunales, así como funcionarios policiales y funcionarios penitenciarios, entre otras cosas (12.m).</p>
<p>Resolución 52/86 de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre medidas de prevención del delito y de justicia penal para la eliminación de la violencia contra la Resolución 52/86 de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre medidas de prevención del delito y de justicia penal para la eliminación de la violencia contra la mujer (1998)</p> <p>Resolución aprobada por la asamblea</p> <p>[sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/52/635 y Corr.1)] 70a. sesión plenaria 12 de diciembre de 1997</p>	<p>Se exhorta a los Estados a que:</p> <p>“Confieran a la policía la autoridad requerida para responder con prontitud a todo incidente de violencia contra la mujer”. “Alienten a las mujeres a ingresar en los cuerpos de policía, incluso a nivel operativo”.</p> <p>“Establezcan módulos de capacitación obligatorios, transculturales y sensibles a la diferencia entre los sexos, destinados a la policía [...] en que se examine el carácter inaceptable de la violencia contra la mujer, sus repercusiones y consecuencias y que promuevan una respuesta adecuada a la cuestión de ese tipo de violencia” (anexo, párrafos 8 y 12).</p>

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
<p>Resolución 1325 (2000) del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas</p> <p>Fuente: Resolución 1325 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas</p>	<p>Subraya la importancia de que las mujeres participen en pie de igualdad e intervengan plenamente en todas las iniciativas encaminadas al mantenimiento y el fomento de la paz y la seguridad.</p> <p>Pide al Secretario General que vele por que el personal civil de las operaciones de mantenimiento de la paz reciba adiestramiento sobre la protección, los derechos y las necesidades especiales de las mujeres (artículo 6).</p> <p>Pide a todos los que participen en la negociación y aplicación de acuerdos de paz que adopten medidas que garanticen la protección y el respeto de los derechos humanos de las mujeres y las niñas, particularmente en lo relativo a la policía (artículo 8 c).</p> <p>Subraya la responsabilidad de todos los Estados de poner fin a la impunidad y de enjuiciar a los culpables de crímenes de guerra, especialmente los relacionados con la violencia sexual y de otro tipo contra las mujeres y las niñas (artículo 11).</p> <p>Alienta a todos los que participen en el desarme, la desmovilización y la reintegración a que tengan presentes las necesidades distintas de los excombatientes según sean del género femenino o masculino y tengan en cuenta las necesidades de sus familiares a cargo.</p>
<p>Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional</p> <p>Fuente: Fue adoptado en la ciudad de Roma, Italia, el 17 de julio de 1998, Ley 742 de 2002 (junio 05). Por medio de la cual se Ratifica el ER para Colombia</p>	<p>Incluye a los actos de violación y otras formas de violencia sexual entre los “crímenes de lesa humanidad” cuando se cometan como parte de un ataque generalizado o sistemático, ya sea en momentos de conflicto armado o no (artículo 7 g).</p>

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
<p>Asamblea General de las Naciones Unidas, Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños (2000/2004)</p> <p>Fuente: Naciones Unidas, Treaty Series, vol. 189, N° 2545</p>	<p>Cada Estado parte tendrá en cuenta la edad, el sexo y las necesidades especiales de las víctimas de la trata de personas (artículo 6 4).</p> <p>Los Estados partes “impartirán a los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley, así como a los de inmigración y a otros funcionarios pertinentes, capacitación en la prevención de la trata de personas”. [...] “La capacitación también deberá tener en cuenta la necesidad de considerar los derechos humanos y las cuestiones relativas al niño y a la mujer” (artículo 10 2).</p>
<p>Resolución 1820 (2008) del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas</p> <p>Fuente: Resolución 1820 (2008) Aprobada por el Consejo de Seguridad en su 5916a sesión, celebrada el 19 de junio de 2008</p>	<p>Exige que todas las partes en conflictos armados adopten medidas apropiadas para proteger a las mujeres y las niñas de todas las formas de violencia sexual, lo que podría incluir, entre otras cosas, la aplicación de medidas apropiadas de disciplina militar y el cumplimiento del principio de responsabilidad del mando, el adiestramiento de las tropas bajo la prohibición categórica de todas las formas de violencia sexual contra los civiles, la refutación de mitos que alimenten la violencia sexual, la verificación de antecedentes de las fuerzas armadas y de seguridad para tener en cuenta su historial de violaciones y otras formas de violencia sexual y la evacuación hacia un lugar seguro de las mujeres y los niños que estén bajo amenaza inminente de violencia sexual (artículo 3).</p> <p>Hace un llamamiento a los Estados Miembros para que pongan fin a la impunidad por los actos de violencia sexual y garanticen que todas las víctimas disfruten en pie de igualdad de la protección de la ley (artículo 4).</p>

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
	<p>Pide que se elaboren y pongan en práctica programas apropiados de capacitación para todo el personal humanitario y de mantenimiento de la paz desplegado por las Naciones Unidas en el contexto de misiones establecidas por el Consejo para ayudarlo a prevenir y y reconocer mejor la violencia sexual y otras formas de violencia contra los civiles y responder a ellas (artículo 6).</p> <p>Pide al Secretario General que intensifique los esfuerzos para aplicar la política de tolerancia cero de la explotación y el abuso sexuales en las operaciones de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas, e insta a los países que aportan contingentes y fuerzas de policía a que adopten medidas preventivas apropiadas, incluso mediante la concienciación antes del despliegue y en el teatro de operaciones (artículo 7).</p> <p>Alienta a los países que aportan contingentes a que aumenten la capacidad de respuesta de su personal que participa en operaciones de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas para proteger a los civiles, incluidos las mujeres y los niños, e impedir la violencia sexual contra las mujeres y las niñas, y a que, siempre que sea posible, desplieguen un porcentaje más alto de mujeres en las fuerzas de policía o de mantenimiento de la paz (artículo 8).</p> <p>Pide que las iniciativas de reforma del sector de la seguridad y de desarme, desmovilización y reintegración que reciben asistencia de las Naciones Unidas, en consulta con mujeres y organizaciones dirigidas por mujeres, elaboren mecanismos eficaces para proteger de la violencia a las mujeres (artículo 10).</p> <p>Insta a que se invite a mujeres a participar en los debates que sean pertinentes para la prevención y la solución de conflictos,</p>

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
	<p>y alienta a todas las partes en esas conversaciones a que faciliten la plena participación de la mujer en pie de igualdad en los niveles decisorios (artículo 12).</p> <p>Pide que se elaboren directrices y estrategias para proteger a los civiles, incluidas las mujeres y las niñas, de todas las formas de violencia sexual (artículo 9).</p> <p>Pide que se elaboren mecanismos eficaces para proteger de la violencia, en particular de la violencia sexual, a las mujeres y las niñas en los campamentos de refugiados y desplazados internos administrados por las Naciones Unidas, así como en todos los procesos de desarme, desmovilización y reintegración y en los esfuerzos de reforma de la justicia y del sector de seguridad que reciben asistencia de las Naciones Unidas (artículo 10).</p>
<p>Resolución 1888 (2009) del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas</p> <p>Fuente: Resolución 1888 (2009) Aprobada por el Consejo de Seguridad en su 6195ª sesión, celebrada el 30 de septiembre de 2009</p>	<p>Exige que “todas las partes en conflictos armados adopten de inmediato medidas apropiadas para proteger a los civiles, incluidas las mujeres y los niños, de todas las formas de violencia sexual, como, entre otras, [...] la verificación de antecedentes de los candidatos a incorporarse a fuerzas armadas y de seguridad nacionales para que queden excluidos aquellos asociados con [...] actos de violencia sexual” (artículo 3).</p> <p>Insta a los Estados a emprender reformas legislativas y judiciales amplias con vistas a asegurar que los sobrevivientes de violencia sexual tengan acceso a la justicia, sean tratados con dignidad a lo largo de todo el proceso judicial y gocen de protección y sean debidamente resarcidos por sus sufrimientos (artículo 6).</p> <p>Insta a todas las partes en los conflictos a asegurar que se investiguen a fondo todas las denuncias de actos de violencia sexual cometidos por civiles o militares</p>

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
	<p>y los presuntos responsables comparezcan ante la justicia, y que los superiores civiles y los jefes militares hagan uso de su autoridad y sus atribuciones para prevenir la violencia sexual y combatir la impunidad (artículo 7).</p> <p>Alienta a los Estados a fomentar la capacidad de los sistemas judicial y policial en situaciones particularmente preocupantes en lo que respecta a la violencia sexual en los conflictos armados (artículo 9).</p> <p>Insta a que las cuestiones relativas a la violencia sexual se tengan en cuenta desde el comienzo de los procesos de paz, en particular en lo que respecta a la reforma del sector de la seguridad y a la verificación de antecedentes de los candidatos a incorporarse a fuerzas armadas y de seguridad (artículo 17).</p> <p>Alienta a desplegar un mayor número de personal militar y policial femenino en las operaciones de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz y a capacitar adecuadamente a todo su personal militar y policial para cumplir sus funciones (artículo 19).</p> <p>Solicita que se preste apoyo técnico a los países que aportan contingentes y fuerzas de policía a fin de que se incluya en la capacitación previa al despliegue y la formación inicial orientación para el personal militar y policial sobre formas de afrontar la violencia sexual (artículo 20).</p> <p>Solicita que se prosigan e intensifiquen los esfuerzos para aplicar la política de tolerancia cero de la explotación y el abuso sexuales en las operaciones de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz, e insta a los países que</p>

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
<p>Resolución 1889 (2009) del Consejo de Seguridad sobre las mujeres y la paz y la seguridad</p> <p>Fuente: Resolución 1889 (2009) Aprobada por el Consejo de Seguridad en su 6196ª sesión, celebrada el 5 de octubre de 2009</p>	<p>portan contingentes a que adopten las medidas preventivas apropiadas, incluidas las de sensibilización con anterioridad al despliegue y en el teatro de operaciones (artículo 21).</p> <p>Pone de relieve la responsabilidad de poner fin a la impunidad y de enjuiciar a. las culpables de todo tipo de actos de violencia cometidos contra las mujeres y las niñas en situaciones de conflicto armado, incluidas las violaciones y otros actos de violencia sexual (artículo 3).</p> <p>Formula estrategias concretas para atender a las necesidades relativas a la seguridad de las mujeres y las niñas, entre otras cosas mediante un sistema de aplicación de la ley que tenga en cuenta las cuestiones de género (artículo 10).</p> <p>Todos quienes participan en la planificación para el desarme, la desmovilización y la reintegración tienen en cuenta las necesidades particulares de las mujeres y niñas vinculadas a fuerzas o grupos armados, y las de sus hijos, y procuran asegurar su pleno acceso a estos programas (artículo 13).</p>
<p>Resolución 1960 (2010) del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas</p> <p>Fuente: Resolución 1960 (2010) Aprobada por el Consejo de Seguridad en su 6453ª sesión, celebrada el 16 de diciembre de 2010</p>	<p>Exhorta a las partes en conflictos armados a que asuman y cumplan compromisos concretos con plazos definidos para combatir la violencia sexual, entre los que figuren el de impartir órdenes inequívocas a través de las líneas de mando que prohíban la violencia sexual y el de prohibir la violencia sexual en los códigos de conducta y manuales de operaciones militares, y a que asuman y cumplan compromisos concretos con respecto a la investigación oportuna de los presuntos abusos con el fin de exigir cuentas de sus actos a los responsables (artículo 5).</p> <p>Alienta a los Estados Miembros a desplegar un mayor número de personal militar</p>

	<p>y de policía femenino en las operaciones de las Naciones Unidas para el Mantenimiento de la paz y a capacitar adecuadamente a todo su personal militar y de policía en materia de violencia sexual y basada en el género (artículo 15).</p> <p>Solicita al Secretario General que siga proporcionando y ofreciendo orientación sobre cómo afrontar la violencia sexual para la capacitación previa al despliegue y la formación inicial del personal militar y de policía y ayudando a las misiones a elaborar procedimientos para situaciones concretas destinados a hacer frente a la violencia sexual sobre el terreno, y que se asegure de que se proporcione asistencia técnica a los países que aportan contingentes y fuerzas de policía a fin de que se incluya, en la capacitación previa al despliegue y la formación inicial, orientación para el personal militar y de policía sobre formas de afrontar la violencia sexual (artículo 16).</p>
CONTEXTO REGIONAL	
Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
<p>Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará) (1994)</p> <p>Fuente: Consejo General de la ONU. Belén de Apra. Junio de 10 de 1994</p>	<p>Los Estados Partes condenan todas las formas de violencia contra la mujer y convienen en adoptar políticas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar dicha violencia y en llevar a cabo lo siguiente: abstenerse de cualquier acción o práctica de violencia contra la mujer y velar por que las autoridades, sus funcionarios, personal y agentes e instituciones se comporten de conformidad con esta obligación; actuar con la debida diligencia para prevenir, investigar y sancionar la violencia contra la mujer (capítulo 3, artículo 7)</p>

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
<p>Protocolo de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos relativo a los derechos de la mujer en África (2003).</p>	<p>Deberán adoptarse y aplicarse medidas apropiadas para garantizar la protección de los derechos de toda mujer a que se respete su dignidad y protección de todas las formas de violencia, en particular la violencia sexual y verbal (artículo 3).</p> <p>Los Estados partes deberán promulgar y aplicar leyes que prohíban toda forma de violencia contra la mujer, incluidas las relaciones sexuales no deseadas o forzadas ya sea en privado o en público; sancionar a los autores de actos de violencia contra la mujer y ejecutar programas de rehabilitación para las supervivientes; y establecer mecanismos y servicios accesibles de información, rehabilitación y reparación eficaz para las víctimas (artículo 4.2 a, e, f).</p> <p>Se adoptarán las medidas apropiadas para que ningún niño, especialmente niñas menores de 18 años, participen directamente en las hostilidades, y que no se recluten niños como soldados (artículo 11). Se adoptarán medidas para garantizar los derechos de las mujeres embarazadas o lactantes o las mujeres detenidas suministrándoles un entorno adecuado a su condición y a su derecho a recibir un trato digno (artículo 24).</p>
<p>Plataforma de Acción del Pacífico para el adelanto de la mujer y la igualdad de género (2005-2015) revisada: sección regional (2004).</p>	<p>Reconocimiento y aumento de la inclusión de la mujer en los sistemas de alerta temprana, la prevención de conflictos, los procesos y negociaciones de paz, y la reconstrucción después de los conflictos.</p> <p>Uso de organizaciones regionales e internacionales para impartir capacitación que tenga en cuenta en género a los encargados del mantenimiento de la paz (sección IV. Paz y seguridad).</p>

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
	Seminarios para legisladores, la policía y el poder judicial sobre actitudes frente a la violencia sexual y familiar (Plataforma de Acción 2.3).
Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, Resolución sobre el derecho a interponer recursos y a obtener reparación para las mujeres y niñas víctimas de violencia sexual (2007).	Insta a los Estados partes a que garanticen que la policía y las fuerzas armadas [...] reciban formación adecuada sobre los principios del derecho internacional humanitario, los derechos de la mujer y los derechos del niño (artículo 2).
Planteamiento global para la aplicación por la Unión Europea de las Resoluciones 1325 (2000) y 1820 (2008) del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas sobre la mujer, la paz y la seguridad.	Compromete a la Unión Europea a que, al apoyar la reforma del sector de la seguridad “[...] garantice que los procesos de reforma respondan a las necesidades concretas de seguridad tanto de mujeres como de hombres, niños y niñas, y promuevan la inclusión de la mujer en la plantilla de las instituciones interesadas (como la policía)”. Esto incluye ocuparse concretamente de las inversiones necesarias para atender a las víctimas de la violencia sexual y la violencia de género y la investigación de estos delitos (artículo 35).
Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (2011)	Las Partes se asegurarán de que las autoridades, los funcionarios, los agentes y las instituciones estatales, así como los demás actores que actúan en nombre del Estado se comporten de acuerdo con esta obligación (artículo 5). Las Partes impartirán o reforzarán la formación adecuada de los profesionales pertinentes que traten con víctimas o autores de todos los actos de violencia incluidos en el ámbito de aplicación del presente Convenio, sobre prevención y detección de dicha violencia, igualdad entre mujeres y hombres, necesidades y derechos de las víctimas, así como sobre la manera de prevenir la victimización secundaria.

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
	<p>La formación incluirá la cooperación coordinada e interinstitucional con el fin de permitir una gestión global y adecuada de las directrices en los asuntos de violencia incluidos en el ámbito del presente Convenio (artículo 15, 1 y 2).</p> <p>Deberían tomarse las medidas legislativas u otras medidas necesarias para proteger a todas las víctimas contra cualquier nuevo acto de violencia. Debería velarse porque existieran mecanismos adecuados para poner en práctica una cooperación eficaz entre todas las agencias estatales pertinentes, incluidas las autoridades judiciales, los fiscales, las fuerzas y cuerpos de seguridad, [...] para la protección y el apoyo a las víctimas y testigos de todas las formas de violencia, remitiéndose incluso a los servicios de apoyo generales y especializados (artículo 18).</p> <p>Debería velarse por que las fuerzas y cuerpos de seguridad competentes respondieran de forma rápida y eficaz a todas las formas de violencia ofreciendo protección adecuada e inmediata a las víctimas. También deberían adoptarse medidas para que las fuerzas y cuerpos de seguridad competentes tomaran de forma rápida y adecuada medidas de prevención y protección frente a todas las formas de violencia, incluidas las medidas operativas preventivas y la recogida de pruebas (artículo 50).</p> <p>Debería garantizarse que las autoridades pertinentes pudieran llevar a cabo una valoración del riesgo de letalidad, de la gravedad de la situación y del riesgo de reincidencia de la violencia a efectos de gestionar el riesgo y garantizar, en su caso, la coordinación de la seguridad y el apoyo.</p>

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
	<p>También debería velarse por que dicha valoración tuviera debidamente en cuenta, en todas las fases de la investigación y de la aplicación de las medidas de protección, el hecho de que el autor de actos de violencia posea o tenga acceso a armas de fuego (artículo 51). Debería garantizarse que las autoridades competentes dispusieran de la facultad de ordenar, en situaciones de peligro inmediato, que el autor del acto de violencia doméstica abandonara la residencia de la víctima o de la persona en peligro por un periodo de tiempo determinado y de prohibir que el autor entrara en el domicilio de la víctima o de la persona en peligro o contactara con ella. Las medidas adoptadas de conformidad con el presente artículo deberán dar prioridad a la seguridad de las víctimas o personas en peligro (artículo 52).</p> <p>Deberían adoptarse las medidas legislativas o de otro tipo necesarias para que los mandamientos u órdenes de protección:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ofrezcan una protección inmediata y no supongan una carga económica o administrativa excesiva para la víctima. - Tengan efecto por un periodo determinado o hasta su modificación o revocación; en su caso, se dicten sin audiencia a la otra parte y con efecto inmediato. -Puedan disponerse de forma independiente o acumulable a otros procedimientos judiciales; puedan introducirse en procesos judiciales subsiguientes. - Debería velarse por que las violaciones de los mandamientos u órdenes de protección sean objeto de sanciones legales, efectivas, proporcionadas y disuasorias (artículo 53).

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
	<p>-Deberían adoptarse medidas para proteger los derechos e intereses de las víctimas, incluidas sus necesidades específicas cuando actúen en calidad de testigos, en todas las fases de las investigaciones y procedimientos judiciales, en especial: velando por que tanto ellas como sus familiares y testigos de cargo estén al amparo de los riesgos de intimidación, represalias y nueva victimización; velando porque las víctimas sean informadas, al menos en los casos en que las víctimas y sus familiares podrían estar en peligro, cuando el autor del delito se evada o salga en libertad de forma temporal o definitiva, o manteniéndolas informadas de sus derechos y de los servicios existentes a su disposición, así como del curso dado a su demanda, de los cargos imputados, del desarrollo general de la investigación o del procedimiento y de su papel en el mismo, y de la resolución recaída; o dando a las víctimas la posibilidad de ser oídas, de presentar elementos de prueba y de exponer sus puntos de vista, necesidades y preocupaciones, directamente o a través de un intermediario, y de que éstos sean examinados; o velando por que se puedan adoptar medidas para proteger la vida privada y la imagen de la víctima; o velando por que, siempre que sea posible, se evite el contacto entre las víctimas y los autores de los delitos en la sede de los tribunales o de los locales de las fuerzas y Cuerpos de seguridad (artículo 56).</p>

Fuente: <http://www.unwomen.org/es> Adaptado de la fuentes que se indican supra y de: Bastick, Hug y Takeshita para DCAF. 2011. *International and Regional Laws and Instruments related to Security Sector Reform and Gender*; Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. 2009. *Security System Reform: What Have We Learned? Results and trends from the publication and dissemination of the OECD/DAC Handbook on Security System Reform.*

Cuadro 2. Marco internacional de protección de los derechos de las mujeres

MARCO INTERNACIONAL DE PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES	
Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
Declaración Universal de Derechos Humanos	El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos. El documento se compone de un preámbulo y treinta artículos, que recogen derechos de carácter civil, político, social, económico y cultural considerados básicos y universales.
Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en estados de emergencia o en conflicto armado (1974)	Proclamada por la Asamblea General el 14 de diciembre de 1974, la Declaración reconoce que las mujeres y los niños y niñas son la población más vulnerable durante los conflictos armados. Recuerda y refuerza la obligación estatal de promoción y protección de sus derechos.
Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (1979)	Tratado Internacional de Derechos Humanos adoptado en Nueva York, en 1979. Entra en vigencia el 3 de septiembre de 1981. Es el instrumento internacional vinculante más importante para la defensa de los derechos de las mujeres. . Se enfoca específicamente en los derechos humanos de las mujeres y recoge una serie de obligaciones impuestas al Estado, desde el lado legislativo, político, judicial y cultural para prevenir, juzgar y sancionar la discriminación contra la mujer, así como garantizar el goce y ejercicio de derechos en igualdad de condiciones que el varón.
Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer (1993)	Adoptado después de Viena el 20 de diciembre de 1993. Se reconoció que la violencia contra las mujeres es una violación de los derechos humanos.

Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
<p>Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la Mujer (Convención de Belem Do Pará) (1994)</p>	<p>Fue adoptada el 9 de junio de 1994 en la ciudad de Belem do Pará, Brasil. Este tratado constituyó un hito importante en el tratamiento de la violencia contra la mujer al reconocerla como “una violación de derechos humanos y las libertades fundamentales” que “limita total o parcialmente a la mujer el reconocimiento, go-ce y ejercicio de tales derechos y libertades”.</p>
<p>Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1999)</p>	<p>El Protocolo Facultativo de la CEDAW es un instrumento jurídico que, aprobado en 1999 por la Asamblea General, completó el marco internacional de protección de los derechos humanos de las mujeres. Permite a los nacionales de los Estados que lo ratifica la posibilidad de presentar comunicaciones al Comité sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, denunciando al Estado por el incumplimiento de su obligación en el marco de la Convención.</p>
<p>Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995)</p>	<p><i>La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing</i> fueron adoptadas en la <i>IV Conferencia Mundial de las Mujeres</i>, que tuvo lugar en Beijing el 15 de septiembre de 1995. Incorpora lo logrado en conferencias y tratados tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. El documento de esta conferencia proporciona un conjunto de objetivos estratégicos y explica las medidas que deben adoptar a más tardar para el año 2000 los gobiernos, la comunidad internacional, ONGs y el sector privado para proteger los derechos humanos de las mujeres y niñas, promover la igualdad de género y empoderar a las mujeres.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Instrumentos principales para la promoción y vigilancia de los Acuerdos

INSTRUMENTOS PRINCIPALES PARA LA PROMOCIÓN Y VIGILANCIA DE LOS ACUERDOS	
Leyes e instrumentos	Disposiciones pertinentes
<p>Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, de Naciones Unidas (1946)</p>	<p><i>La Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer</i>, que forma parte del Consejo Económico y Social, se encarga de examinar el progreso logrado hacia la igualdad en todo el mundo y de formular recomendaciones para promover los derechos de las mujeres en los planos político, económico y social. Esta Comisión es la encargada de preparar las conferencias mundiales sobre cuestiones relacionadas con las mujeres y, como el resto de las instituciones internacionales, se apoya en el Fondo de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNIFEM) a través de sus campañas y proyectos de desarrollo.</p>
<p>Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, vinculado con la CEDAW, de Naciones Unidas.</p>	<p>El Comité CEDAW fue creado por la Convención de la Mujer para supervisar su aplicación. Tiene competencias para examinar los progresos realizados en la aplicación de las disposiciones de la Convención mediante la elaboración de observaciones finales relativas a los informes periódicos de los estados.</p>
<p>Women Watch</p>	<p>Womenwatch es una iniciativa conjunta de las Naciones Unidas del proyecto creado en marzo de 1997 para proporcionar un espacio en Internet de las cuestiones generales de igualdad de género y para apoyar la aplicación de la Plataforma de Acción de Beijing 1995. Fue fundado por la División de las antiguas entidades de las Naciones Unidas para el Adelanto de la Mujer (DAW), Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) y el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW), que se han unido y conformado (ONU MUJERES).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Conferencias mundiales de Naciones Unidas sobre las mujeres

CONFERENCIAS MUNDIALES DE NACIONES UNIDAS SOBRE LAS MUJERES	
<p>I Conferencia Mundial del Año Internacional de las Mujeres México (1975)</p>	<p>La <i>I Conferencia Mundial de la mujer</i> se convocó en México D.F. para que coincidiera con el <i>Año Internacional de la Mujer</i>, en 1975. Se centró en el desarrollo de un Plan de Acción mundial donde se presentaban objetivos mínimos que debían seguir los gobiernos y la comunidad internacional para alcanzarlos en 1980. Se marcaron tres objetivos: la igualdad plena de género y la eliminación de la discriminación, la integración y plena participación de las mujeres en el desarrollo y la contribución de las mujeres al fortalecimiento de la paz mundial.</p>
<p>II Conferencia Mundial de la Década de las Naciones Unidas para las Mujeres: Igualdad, Desarrollo y Paz Copenhague (1980)</p>	<p>Representantes de 145 Estados Miembros se reunieron en Copenhague en 1980 para examinar y evaluar el plan de acción mundial de 1975. La Conferencia negoció un Programa de Acción para la segunda mitad de la década de las Naciones Unidas para las mujeres. Se exhortó a los gobiernos a formular medidas nacionales para garantizar el derecho de las mujeres a la propiedad y el control de los bienes, así como mejoras en los derechos de las mujeres a la herencia, la patria potestad, la pérdida de la nacionalidad y a que se pusiera fin a las actitudes estereotipadas en relación con las mujeres. También introdujo la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Fue aprobado en 1979.</p>
<p>III Conferencia Mundial para el examen y evaluación de los logros del decenio de las Naciones Unidas para las mujeres: Igualdad, Derecho y Paz Nairobi (1985)</p>	<p>La III Conferencia Mundial sobre las Mujeres en Nairobi, Kenia, de 1985, revisó y evaluó los logros de la Década para la Mujer de Naciones Unidas, señalando que las mejoras habían afectado a un número reducido de personas. Se adoptó las estrategias orientadas hacia el futuro para el adelanto de las mujeres. Las medidas recomendadas abarcaban temas</p>

CONFERENCIAS MUNDIALES DE NACIONES UNIDAS SOBRE LAS MUJERES	
	<p>como el empleo, la salud, la educación, los servicios sociales, industria, la ciencia, las comunicaciones, el medio ambiente, la participación de la mujer en la promoción de la paz y la asistencia a las mujeres en situaciones especiales de peligro.</p>
<p>IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, Naciones Unidas, Beijing (1995)</p>	<p>La Declaración de Beijing y su Plataforma de Acción fue aprobada en la <i>IV Conferencia Mundial sobre la Mujer</i>, celebrada del 4 al 15 de septiembre de 1995. Esta declaración, ratificada por 189 gobiernos del mundo, fue acompañada de la redacción de una Plataforma de Acción, donde se recogieron las principales conclusiones de la Conferencia, comprometiéndose en la misma a “garantizar la igualdad y la no discriminación ante la ley y en la práctica”, incluso pudiendo llegar a “revocar cualesquiera leyes restantes que discriminan por motivos de sexo y eliminar el sesgo de género en la administración de justicia”. La configuración de un documento completo y especializado en los derechos de las mujeres incluye los avances hasta el momento en conferencias y declaraciones anteriores así como nuevas estrategias hacia el logro de la igualdad entre hombres y mujeres. La importancia de esta conferencia estriba en que ha conseguido visibilizar y situar en la agenda política internacional asuntos que antes no habían sido abordados, centrándose en los problemas de las desigualdades de género, sus causas estructurales y posibles vías de solución.</p>

CONFERENCIAS MUNDIALES DE NACIONES UNIDAS SOBRE LAS MUJERES	
<p>Conferencia de Nueva York, Beijing + 5: “Mujeres 2000: igualdad de género, desarrollo y paz en el siglo XXI”, Nueva York (2000)</p> <p>Revisión de Beijing: Bei-jing 10 (2005)</p>	<p>En junio de 2000 tuvo lugar un período extraordinario de la Asamblea General de Naciones Unidas titulado: <i>Mujeres 2000: Igualdad de género, desarrollo y paz para el siglo XXI</i>, en la sede de Nueva York. En esta se evaluaron los progresos alcanzados y los desafíos pendientes y se ratificaron los compromisos de Beijing. Diez años después de la Declaración que se redactó en Beijing en 1995, se llevó a cabo en Nueva York, la 49ª sesión de la Comisión para la Condición Jurídica y Social de la Mujer, cuyos objetivos fueron la revisión de la implementación de las estrategias acordadas en la Plataforma de Acción de Beijing y la revisión realizada en el año 2000. Diez resoluciones sobre diferentes temas y una declaración política reafirmaron el compromiso de los gobiernos con la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing, consensuadas durante la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer.</p>
<p>Conferencia Regional de la Mujer de América Latina y el Caribe, Quito (2007).</p>	<p>Conferencia organizada por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Los países miembros abordaron dos temas fundamentales para la igualdad de género: la contribución de las mujeres a la economía y la protección social, especialmente en relación con el trabajo no remunerado; y la participación política y la paridad de género en los procesos de adopción de decisiones a todos los niveles. Se adoptó el Consenso de Quito como base y agenda para impulsar la igualdad de género en toda la región. Es un documento de referencia con unos compromisos claros y en concordancia con los acuerdos y leyes internacionales para la garantía de los derechos de las mujeres. La Conferencia Regional es convocada con carácter permanente y regular, con una frecuencia no superior a tres años.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Sistema de la ONU y los derechos de la mujer

SISTEMA DE LA ONU Y LOS DERECHOS DE LA MUJER
<p>En julio de 2010, la Asamblea General de las Naciones Unidas creó ONU Mujeres, la Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer. La creación de ONU Mujeres formó parte de la reforma de la ONU, al reunir los recursos y mandatos para obtener un mayor impacto. Fusiona y seguirá el importante trabajo de cuatro componentes del sistema de la ONU, con el fin de centrarse exclusivamente en la igualdad y el empoderamiento de las mujeres:</p> <ul style="list-style-type: none"> • División para el Adelanto de la Mujer (DAW). Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW). • Oficina del Asesor Especial en cuestiones de género (OSAGI). • Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM). <p>Las principales funciones de ONU Mujeres son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar apoyo a las entidades intergubernamentales como la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer en su formulación de políticas y estándares y normas mundiales. • Dar asistencia a los Estados Miembros para implementar esos estándares, dando cuando sea necesario el apoyo técnico y financiero adecuado para ayudar a los países que lo soliciten, así como para establecer alianzas eficaces con la sociedad civil. • Hacer que el sistema de la ONU rinda cuentas de sus compromisos en materia de igualdad de género, incluyendo el monitoreo continuo de los progresos dentro del sistema.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Tratados internacionales, convenios, comités, conferencias, acuerdos regionales e internacionales

TRATADOS INTERNACIONALES, CONVENIOS, COMITÉS, CONFERENCIAS, ACUERDOS REGIONALES E INTERNACIONALES	
Carta de las Naciones Unidas (1945).	<i>La Carta de Naciones Unidas</i> es el primer instrumento de este organismo internacional que establece el principio de igualdad para hombres y mujeres.
Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).	Esta Declaración fue adoptada y proclamada por la <i>Asamblea General de Naciones Unidas</i> el 10 de diciembre de 1948. Es un instrumento que reconoce que todos los seres humanos nacen en libertad e igualdad. Prohíbe la discriminación por razón de sexo.
Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (revisado) (1959)	Tratado regional de Derechos Humanos adoptado. en Roma, el 4 de noviembre de 1959.
Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la Mujer (Convención de Belem Do Pará) (1994)	Fue adoptada el 9 de junio de 1994 en la ciudad de Belem do Pará, Brasil. Este tratado constituyó un hito importante en el tratamiento de la violencia contra la mujer, al reconocerla como “una violación de derechos humanos y las libertades fundamentales” que “limita total o parcialmente a la mujer el reconocimiento, goce y ejercicio de tales derechos y libertades”.
Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial	Este comité monitorea la implementación de la Convención en contra de la Discriminación Racial.
Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (1966)	<i>Tratado Internacional de Derechos Humanos</i> adoptado por la Asamblea General el 16 de diciembre de 1966. Entró en vigencia el 23 de marzo de 1976 Garantiza la igualdad de acceso a todos los hombres y mujeres al goce de los derechos civiles y políticos, tales como el derecho a la libertad de expresión y participación política. Contiene disposiciones que son importantes para el desarrollo de los derechos de las mujeres y, principalmente, su protección frente a cualquier forma de violencia o discriminación.

TRATADOS INTERNACIONALES, CONVENIOS, COMITÉS, CONFERENCIAS, ACUERDOS REGIONALES E INTERNACIONALES	
Comité de Derechos Humanos	El Comité supervisa la aplicación del Pacto de Derechos Civiles y Políticos por sus Estados Partes y sus dos protocolos opcionales.
Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)	<i>Tratado Internacional de Derechos Humanos</i> adoptado el 16 de diciembre de 1966. Entró en vigencia el 3 de enero de 1976. Este instrumento reconoce a hombres y a mujeres sin ninguna distinción los derechos económicos, sociales y culturales, tales como el derecho al más alto nivel posible de salud y el derecho a la educación.
Carta Social Europea (revisada) (1966)	<i>Tratado Regional de Derechos Humanos</i> . Adoptada en Turín, el 18 de octubre de 1961 y revisada en 1996. Es un tratado regional de derechos humanos.
Convención Americana de Derechos Humanos, “Pacto de San José” San José (1969)	<i>Tratado regional de Derechos Humanos</i> adoptado en San José, Costa Rica, el 22 de noviembre de 1969. Entra en vigencia el 18 de julio de 1978. Refuerza lo ya dispuesto por los tratados internacionales de derechos humanos en un nivel más regional y latinoamericano. Reconoce derechos y libertades, tanto civiles y políticos como económicos, sociales y culturales, para los individuos.
Carta Africana por los Derechos Humanos y de las Personas Nairobi (1981)	Tratado Regional de Derechos Humanos, que fue adoptada en Nairobi, Kenya el 27 de junio de 1981. Entró en vigor el 21 de octubre de 1986. Se centra en los derechos civiles y políticos.
Convención contra la Tortura y otros Tratos crueles, inhumanos o degradantes (1984)	<i>Convención adoptada por la Asamblea General de la ONU</i> el 10 de diciembre de 1984. Destaca por su importancia en la prevención y sanción de la violencia sexual en tiempos de conflicto armado.
Comité Contra la Tortura	El <i>Comité en contra de la Tortura</i> supervisa la aplicación de la <i>Convención contra la Tortura</i> y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes por sus Estados Partes.

TRATADOS INTERNACIONALES, CONVENIOS, COMITÉS, CONFERENCIAS, ACUERDOS REGIONALES E INTERNACIONALES	
Protocolo adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en el área de Derechos Económicos, Sociales y Culturales San Salvador (1988)	Tratado Regional de Derechos Humanos adoptado en San Salvador, El Salvador, el 17 de noviembre de 1988. Entra en vigencia el 16 de noviembre de 1999. Se centra en los derechos económicos sociales y culturales.
Carta Africana por los Derechos y Bienestar del Niño Addis Abeba (1990)	Tratado regional de derechos humanos que fue adoptado en Addis Abeba, Etiopía, en julio de 1990. Entra en vigor el 29 de noviembre de 1999. Se centra principalmente en los derechos humanos de los niños/as.
Declaración de Viena y Programa de Acción, Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (1993)	<i>La Declaración de Viena y Programa de Acción, Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos</i> fue adoptado el 25 de junio de 1993. Surge a partir de la primera Conferencia Mundial sobre derechos humanos y a pesar de no tener fuerza legal sobre los gobiernos, comprende una completa gama de principios y compromisos de los gobiernos para promover y proteger los derechos humanos. Se incorporan a la agenda y actividades de las Naciones Unidas en materia de derechos humanos la violencia contra la mujer y otros aspectos relativos a los derechos humanos de las mujeres.
Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. Programa de Acción ICPD El Cairo (1994)	<i>La Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo</i> , se celebró en El Cairo, el 18 de octubre de 1994. Delegaciones de 179 Estados participaron en las negociaciones para dar forma a un Programa que incluye metas y objetivos a ser alcanzados para los próximos 20 años. Es considerado como parte integrante del desarrollo el empoderamiento de las mujeres.
Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial	Este comité monitorea la implementación de la Convención en contra de la Discriminación Racial.

TRATADOS INTERNACIONALES, CONVENIOS, COMITÉS, CONFERENCIAS, ACUERDOS REGIONALES E INTERNACIONALES	
	Una de las más importantes propone “ <i>promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres como una forma efectiva de combatir la pobreza, el hambre y las enfermedades y promover un desarrollo humano que sea realmente sostenible</i> ”.
Declaración de Roma sobre la Armonización (2003)	<i>La Declaración de Roma sobre la Armonización</i> es un documento creado a partir del Foro de Alto Nivel reunido en Roma el 25 de febrero de 2003. Organizaciones internacionales multilaterales y bilaterales de desarrollo y representantes de los países donantes y receptores, se reunieron en Roma para mejorar la gestión y la efectividad de la ayuda y para dar cuenta de avances concretos antes de una nueva reunión en el 2005. Tanto esta declaración como su precedente, el Consenso de Monterrey de 2001 y su posterior, la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo, 2005, tienen como origen el objetivo 8 propuesto por la Declaración del Milenio, 2000.
Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda Oficial al Desarrollo (2005)	<i>La Declaración de París</i> , adoptada en el 2005, es un acuerdo de colaboración de países donantes destinado a aumentar el impacto de la ayuda internacional en un foro de alto nivel, organizado por el Comité de Ayuda al Desarrollo de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo. Establece principios con el objeto de reformar la prestación y la gestión de la ayuda, redefinir las relaciones entre los donantes y países receptores. El objetivo principal de la eficacia de la ayuda se estructura en torno a la reducción de la pobreza y el logro de los <i>Objetivos de Desarrollo del Milenio</i> (ODM). En esta declaración hay intención de traducir los acuerdos anteriores en compromisos específicos con calendarios y se formulan indicadores y metas para monitorear la participación de todas las contrapartes. Activistas y defensores/as de los derechos de las mujeres sostienen, que la declaración de París es ciega al género, ya que no incluye la perspectiva de género para la promoción de la igualdad y los derechos de las mujeres.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Agencias del sistema de Naciones Unidas

AGENCIAS DEL SISTEMA DE NACIONES UNIDAS	
Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos	Centro de coordinación de los derechos humanos en el sistema de las Naciones Unidas. El Alto Comisionado destaca la importancia de integrar los derechos de la mujer dentro de una concepción más amplia de los derechos humanos. Proporciona medidas prácticas para garantizar los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de las mujeres como derechos humanos (ACNUDH).
Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA)	<i>La Agencia de Cooperación Internacional para el Desarrollo</i> tiene como objetivo trabajar con los países en desarrollo en la formulación de políticas y estrategias a fin de reducir la pobreza y apoyar el desarrollo sostenible. Promueve los principios del <i>Programa de Acción de la Conferencia Internacional Sobre Población y Desarrollo</i> (1994). Se vincula principalmente con la salud sexual y los derechos reproductivos de las mujeres.
Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)	<i>El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados</i> (ACNUR) fue creado en 1950 para brindar protección y asistencia a la población refugiada. Participa directamente en la protección de los derechos de las mujeres y las niñas refugiadas, que en conjunto representan aproximadamente el 80% del total mundial de refugiados. El ACNUR cuenta con directrices formales para la prevención de la violencia sexual y la respuesta frente a ella y ha desarrollado un programa para la integración del enfoque transversal de género en sus programas y proyectos.
Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial	Este comité monitorea la implementación de la Convención en contra de la Discriminación Racial.

<p>Organización Internacional del Trabajo (OIT).</p> <p>Fuente: OIT. Abril de 1919, Conferencia de Washington.</p>	<p><i>La Organización Internacional del Trabajo (OIT) fue creada en 1919. Sus objetivos principales son promover los derechos laborales, fomentar oportunidades de empleo dignas y mejorar la protección social. En relación a la igualdad entre los géneros en el mundo laboral, la OIT elabora normas laborales que tienen por objeto proteger a las trabajadoras frente a la explotación y garantizar la igualdad de derechos y condiciones de trabajo para hombres y mujeres.</i></p>
<p>Organización mundial de la Salud (OMS).</p> <p>Fuente: OMS. 1948. ONU. Asamblea General</p>	<p>La OMS es la autoridad directiva y coordinadora de la acción sanitaria en el sistema de Naciones Unidas. Una consideración esencial de la OMS es el derecho de todas las mujeres al mayor nivel de salud posible, así como su acceso a servicios adecuados. Para ello cuenta con programas específicos: Departamento de Salud de las Mujeres, la violencia contra las Mujeres, salud re-productiva, etc.</p>

Fuente: Elaboración propia.

La violencia que ha experimentado el país lleva a plantear la necesidad impostergable de propender porque a todos los niños, niñas y adolescentes se les respete, defiendan, promuevan y ejerzan sus derechos fundamentales, en relación con las situaciones de la vida cotidiana en las que sea posible que dichos derechos puedan ser vulnerados. Según el DANE (2012, p. 35) “las mujeres encuentran mayores dificultades que los hombres para finalizar su educación básica asociadas a contextos particulares, entre ellas, el embarazo adolescente y/o la violencia en contra de las niñas y adolescentes”. Conforme al compendio de normas generales, decretos y leyes sobre educación, se observa:

Cuadro 8. Normas nacionales que consagran el derecho a la educación

Leyes, normas y documentos de carácter nacional	Contenido
Constitución Política de Colombia	En la escuela el núcleo esencial del derecho son las condiciones físicas, psíquicas y las relaciones de carácter individual y colectivo de los NNA que les posibilitan construir un proyecto de vida en armonía con condición para la garantía y protección de todos los Derechos Humanos como presupuesto básico de la dignidad humana.
Ley 115 de 1994 General de Educación	Señala las normas generales con el fin de regular el servicio público de la educación. Se fundamenta en los principios de la CPN sobre el derecho a la educación que tiene toda persona en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra en su carácter de servicio público.
Decreto 1860 de 1994 (Reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994)	Introduce una propuesta de construcción de proyectos pedagógicos en el sistema escolar, y abre la posibilidad de realizar los proyectos de educación para la sexualidad, la educación en derechos humanos y la educación ambiental, entre otros.
Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia.	Contiene normas para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, y la garantía del ejercicio y restablecimiento de sus derechos y libertades.

Fuente: MEN (2014, p. 23).

Las normas y documentos de carácter nacional acerca del desplazamiento y la violencia se señalan en el Cuadro 9.

Cuadro 9. Normas relacionadas con desplazamiento, violencia y educación

Leyes, normas y documentos de carácter nacional	Contenido
CONPES 2804 del 13 de septiembre de 1995	Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia en Colombia.
CONPES 2924 de 1997	Crea la Consejería Presidencial para la Atención Integral a la Población Desplazada.
Ley 387 de 1997	Crea el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada (SNAIPD). En el Art. 19, numeral 10, establece que el “Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia”.
Decreto 173 del 26 de enero de 1998	Refiere los programas de educación básica y media especializada que se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales. Adopta el Plan Nacional para la Atención a la Población Desplazada por la Violencia.
Decreto 489 de 11 de marzo de 1999	La Red de Solidaridad asume la función de coordinar el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada (SNAIPD).
CONPES 3057 de 1999	Propone el plan de acción dirigido a mejorar los mecanismos e instrumentos de respuesta institucional al fenómeno del desplazamiento.
Circular conjunta del MEN y la Red de Solidaridad Social, julio del 2000	Las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales ofrecerán el servicio educativo a la población desplazada en cualquier momento del año, según el nivel educativo y edad.
CONPES 3115 del 25 de mayo del 2001	Respuesta a la falta de resultados de la política propuesta en el CONPES 3057.

Leyes, normas y documentos de carácter nacional	Contenido
Decreto 2562 de 2001	Reglamenta la Ley 387 de 1997 en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia.
Directiva Presidencial 6, noviembre del 2001	Se expide con el propósito de mejorar la implementación de las políticas de atención a la población desplazada y ordena la conformación del Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada.
Directiva Presidencial No 7, 2001	El Gobierno “reitera su voluntad de trabajar coordinada y concertadamente con las organizaciones de carácter humanitario a favor de la asistencia a la víctimas”.
Resolución Ministerial 2620 de septiembre de 2004	Establece las directrices, criterios y procedimientos para la prestación del servicio educativo a niños, niñas, adolescentes y jóvenes desvinculados del conflicto armado y menores de edad hijos de personas desmovilizadas de grupos armados al margen de la ley.
Decreto 250 de febrero del 2005	Expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia. Deroga el Decreto 173 de 1998 de conformidad con la Ley 387 de 199. Brinda directrices al sector educativo en la prestación del servicio, acceso, cobertura, calidad, reubicación, desarrollo de planes y programas de capacitación de docentes, construcción, reparación y adecuación de la infraestructura física y la dotación de los planteles educativos que prestan el servicio a la población desplazada.

Leyes, normas y documentos de carácter nacional	Contenido
Ley 1190 de 2008	Ratifica la Ley 387 en relación con la obligación del Estado colombiano, nacional y local, de garantizar el conjunto de derechos humanos fundamentales que han sido vulnerados a la PSD, y faculta a los entes de control para que inicien procesos disciplinarios a los entes públicos encargados de la atención a PSD en caso de no cumplir con sus obligaciones.
Decreto 1997 de 2009	Reglamentario de la Ley 1190 de 2008, señala que los Alcaldes y Gobernadores deben cumplir cabalmente sus funciones en la definición y ejecución de mecanismos que permitan lograr el goce efectivo de derechos de la población desplazada, y superar el estado inconstitucional de las cosas.
Ley 1448 de 2011, Ley de Atención y Reparación a Víctimas del conflicto armado	Conocida como la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, ha sido reglamentada por los Decretos 4800, 4633, 4634, 4635 de 2011, que desarrollan el enfoque diferencial y étnico.
Ley 1448 de 2011, Ley de Atención y Reparación a Víctimas del conflicto armado	Plantea un cambio y reordenamiento importante frente a la normativa precedente. Dentro de los cupos habilitados y que se habiliten para la formación que imparte el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), se priorizará, facilitará y garantizará el acceso a las víctimas de las que trata la ley.
Decreto Ley 4633 de 9 de diciembre de 2011	“Por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los Pueblos y Comunidades indígenas”.
Decreto 4634 del 9 de diciembre de 2011	“Por el cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y restitución de tierras a las víctimas pertenecientes al pueblo Rom o Gitano”.

Leyes, normas y documentos de carácter nacional	Contenido
Decreto 4635 de 9 de diciembre de 2011.	“Por el cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de tierras a las víctimas pertenecientes a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras”.
Decretos 4800 de 2011	El capítulo II, artículos 91 a 96, con respecto a la Asistencia en Educación, establece y reglamenta las medidas en materia de acceso, con enfoque diferencial, inclusión social y perspectiva de derechos humanos.
Directiva Ministerial No. 12 de 2009 y Directiva Ministerial No. 16 de 2011	Imparten lineamientos de política a las Secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas.

Fuente: MEN (2014, p. 74).

En la restitución y garantía de derechos, la Corte Constitucional ha dictado las siguientes jurisprudencias.

Cuadro 10. Jurisprudencias de la Corte Constitucional para la restitución y garantía de derechos

Jurisprudencias Corte Constitucional	
Leyes, normas y documentos de carácter nacional	Contenido
Sentencia T-025 de 2004	Obliga al Estado colombiano a garantizar los derechos de la PSD, y se reserva el derecho de hacer revisión al cumplimiento de lo ordenado, mediante los Autos de seguimiento. Para el caso educativo, estas políticas se concretan en la formulación y ejecución, por parte de cada uno de los entes territoriales certificados, del plan de acción educativo para la población en Situación de Desplazamiento (PSD).

Jurisprudencias Corte Constitucional	
Leyes, normas y documentos de carácter nacional	Contenido
Auto 178 de 2005	Revisa el grado de cumplimiento de las órdenes proferidas en la sentencia T-025 de 2004 para proteger los niveles mínimos de satisfacción de los derechos fundamentales de la población en estado de desplazamiento. De este Auto se deriva la necesidad de formular y ejecutar planes de acción educativos para superar las falencias en la garantía del derecho a la educación.
Autos de indicadores de goce efectivo de derechos 109 y 233 de 2007 y 116 de 2008	La Corte Constitucional adopta un conjunto de 174 indicadores obligatorios (38 indicadores de resultado, 60 indicadores complementarios y 76 asociados). Los adoptados por la Corte para garantizar el goce efectivo del derecho a la educación de la PSD son: acceso inmediato y universal de la población en situación de desplazamiento, y permanencia en el sistema escolar.
Auto 052 de 2008	La Corte solicitó a todos los gobernadores del país, a los alcaldes de las capitales de cada uno de los departamentos y a los alcaldes de los demás municipios, que remitan respuesta a un cuestionario formulado en relación con las políticas públicas territoriales, presupuestales y demás acciones y medidas concretas que han adoptado para promover la protección de los derechos de las personas en situación de desplazamiento, verificando el cumplimiento del auto 178. Las Secretarías de Educación deben verificar la existencia o no de su respectivo plan de acción.

Fuente: MEN (2014, p. 74).

La misma Corte Constitucional ha expedido autos de protección de derechos con enfoque diferencial, como se relacionan a continuación.

Cuadro 11. Autos de la Corte Constitucional con enfoque diferencial

Autos con Enfoque Diferencial	
Leyes, normas y documentos de carácter nacional	Contenido
Auto de Seguimiento 218 de 2006	La Corte anotó que los niños y niñas son “sujetos de especial protección constitucional resultan afectados en forma aguda por la condición de desplazamiento, dada la magnitud de los riesgos a los que están expuestos [...]. De ahí se deriva la necesidad de adoptar un enfoque diferencial, específico, que reconozca que el desplazamiento surte efectos distintos dependiendo de la edad, etnia, condición de discapacidad y género”.
Auto 092 de 2008	Las autoridades colombianas están bajo la obligación constitucional e internacional de actuar en forma resuelta para prevenir el impacto desproporcionado del desplazamiento sobre las mujeres y garantizar el goce efectivo de los derechos fundamentales de las que han sido afectadas por el desplazamiento.
Auto 251 de 2008	Ordena a las instituciones que conforman el SNAIPD que adopten tres grupos de medidas: i) Diseño e implementación, de un “Programa para la Protección Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes frente al desplazamiento forzado”, ii) Diseño y ejecución de quince proyectos piloto en distintas ciudades y poblaciones del país y iii) “medidas de protección individual para los niños y niñas cuyos derechos están siendo vulnerados”.
Auto 004 de 2009	Ordena el diseño e implementación de un “Programa de Garantía de los Derechos de los Pueblos Indígenas afectados por el Desplazamiento” y Planes de Salvaguarda en 34 pueblos indígenas.
Auto 005 de 2009	Se dictan las medidas para garantizar la protección de los derechos fundamentales de la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado.

Autos con Enfoque Diferencial	
Leyes, normas y documentos de carácter nacional	Contenido
Auto 006 de 2009	Con este Auto la Corte identifica cuatro riesgos adicionales a los identificados en los Autos 092 y 251, que impactan a la población con discapacidad: i) El que se incremente la discapacidad por hechos asociados al conflicto, o se adquiera una nueva discapacidad; ii) El de abandono por falta de independencia personal, antes y durante el desplazamiento; iii) La imposibilidad de algunas personas con discapacidad para poder huir ante las amenazas contra su vida o su integridad personal en el marco del conflicto armado; iv) El riesgo de que por su extrema vulnerabilidad puedan ser objeto de ejecuciones extrajudiciales para ser presentados como bajas de actores pertenecientes a grupos armados ilegales.

Fuente: MEN (2014, p. 80).

En concepto de la OCDE y el BM (2012, p. 3), a pesar de los progresos en el sector educativo en Colombia, “aún queda mucho por hacer para afrontar algunos desafíos como: aumentar las matrículas y fomentar la equidad, mejorar la calidad y la pertinencia, así como lograr que la gestión y las finanzas sean más adecuadas”. Datos de 2012 arrojan que, a pesar de los aumentos en cobertura, existen todavía 1.1 millón de niños y niñas y jóvenes en edad escolar (5 a 16 años) por fuera del sistema educativo.

Según los organismos competentes, una de las causas que evita acceder y permanecer en el sistema se asocia con los factores socioeconómicos y poblacionales en los hogares de menores ingresos, población rural y quienes pertenecen a comunidades étnicas (afrocolombianos e indígenas). Las condiciones de pobreza representan una importante barrera para acceder a la educación, con lo que se genera un círculo vicioso en el que la pobreza y la desigualdad tienden a reproducirse. La pobreza ronda ante la falta de formación educativa, la escasa capacidad

del sistema educativo para incrementar la acumulación de capital humano y promover la movilidad social (OCDE, 2013).

Por otro lado, la permanencia en el sistema educativo es relevante para el disfrute de derechos, pero las tasas comienzan a disminuir desde la educación primaria, y se acentúan a medida que se avanza en los niveles de secundaria y media, lo que contribuye a perpetuar las condiciones de pobreza y exclusión.

Otro aspecto relevante que atañe a la educación, y que refiere a la pertinencia educativa, es el contexto social enfatizado en el entorno de las instituciones educativas, de los estudiantes y la comunidad, entendida por la Unesco como el entorno inmediato que incide en los aspectos educativos.

En el Plan Sectorial 2010-2014 “Educación de Calidad” el MEN (2013, p. 9) resalta que en el nuevo milenio hay un mayor conocimiento, manejo de la información y uso de las nuevas tecnologías:

(...) lo que exige una forma de pensar, de desarrollo individual y social, y una visión amplia sobre las posibilidades de los seres humanos para transformar su propia realidad y potenciar sus capacidades hacia el futuro, a fin de lograr el bienestar y la prosperidad colectiva.

Además del desarrollo de habilidades, se fortalece la singularidad, la diferencia y la identidad cultural. Dicho plan se relaciona de manera intrínseca con las políticas de educación, como se aprecia en el cuadro siguiente.

Cuadro 12. Concordancia de políticas de educación

**Ley General de Educación 115 de 1994 y la Ley 1450 de 2011.
Política Educativa del Gobierno Nacional.
Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014.
Plan Nacional Decenal**

Con la Constitución Política de 1991 en Colombia se introducen los conceptos de derechos sociales, políticos, civiles, económicos y culturales

- Garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia, consolidando una política de Estado que articula el sistema educativo de manera incluyente, coherente y con flexibilidad pedagógica en sus diferentes niveles de educación inicial, básica, media, superior y de formación para el trabajo.
- Asegurar e incrementar los recursos estatales y privados destinados a la educación oficial y mejorar la capacidad de gestión de las instituciones del Estado.
- Promover una cultura de paz, ciudadanía y familia, basada en una educación que trabaje en conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y competencias; que desarrolle, en todos los actores educativos, la autonomía moral y ética, a partir de la reflexión sobre la acción, y promueva el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que garanticen la efectiva vinculación de la familia como principal responsable del proceso de formación de sus integrantes.
- Generar las condiciones para fortalecer la calidad de la educación superior, la formación de educación de alto nivel (maestrías, doctorados y pos-doctorados) y la articulación de la educación técnica y tecnológica al sector productivo.
- Proveer mecanismos que velen por la inclusión de la población y el respeto a la diversidad según etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social, y genera condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran.
- Definir los componentes que fortalecen una cultura de la investigación y fomentan el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación entre las diferentes instituciones, niveles educativos y sectores.
- Establecer las responsabilidades para garantizar el acceso, uso y apropiación crítica de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como herramientas para el aprendizaje, la creatividad, el avance científico, tecnológico y cultural.
- Trazar los lineamientos que deben consolidar la educación inicial como un propósito intersectorial e intercultural determinante para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno.

Fuente: MEN (2012, pp. 10-11).

2.3. Normativas en derechos con enfoque de género

En el enfoque de género las niñas son el eje central de protección y especial atención, con el objeto de que en ellas se logre la efectiva materialización de sus derechos fundamentales, entre ellos la educación. Este enfoque propende por la implementación de políticas públicas dirigidas únicamente a las niñas, ya que “los estereotipos de género, las amenazas a la seguridad emocional de las niñas” (Muñoz, 2006, p. 53), los estigmas culturales e ideológicos y la violencia que se ejerce contra ellas afectan la efectividad del derecho a la educación. En concepto de Cagatay (1998, citado por Zebadúa, 2003):

El impacto del género en las políticas económicas (y de las políticas económicas sobre el género) no es accidental, sino estructural, ya que el hombre económico “racional y egoísta, que si bien no tiene sexo ni género, clase ni raza, historia ni contexto geográfico, en realidad toma como suyas características identificadas tradicionalmente como propiamente masculinas (p. 160).

Puesto que en este trabajo se ha enfatizado en las políticas públicas, y dado que los presupuestos gubernamentales deben responder a la política que se ha diseñado y aprobado a fin de cumplir con los compromisos del Gobierno frente a la sociedad, es interesante observar la manera como se formulan tales responsabilidades.

Por lo general, los presupuestos públicos ignoran los roles, responsabilidades y capacidades de las mujeres y las niñas, y las dejan en posiciones de desventaja frente a los hombres al quedar con menos recursos económicos, sociales y poder político. Esto se tiene que tomar en cuenta para que no continúe, con el fin de diseñar políticas y asignar recursos de manera equitativa y eficiente (Zebadúa, 2003).

El CONPES 3784 (2014, p. 12) describe que, además de situaciones de violencia, se superponen “unas condiciones preexistentes de exclusión, estigmatización y discriminación hacia las mujeres, donde las violencias se exageran en tanto promueven formas de relación a

partir de la imposición del orden por la fuerza, según esquemas patriarcales del ejercicio de autoridad”.

Las mujeres pueden ser víctimas directas o colaterales de distintos fenómenos y efectos del conflicto interno armado por el solo hecho de ser mujeres, y como resultado de sus relaciones afectivas como hijas, madres, esposas, compañeras, hermanas o por el ejercicio de su liderazgo y autonomía.

Con el fin de garantizar y proteger los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado, y en concordancia con lo planteado en la Constitución Política de Colombia de 1991, los instrumentos normativos que se refieren al tema en Colombia se presentan en los Cuadros 13 y 14.

Cuadro 13. Normas que garantizan y protegen derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado

Norma	Contenido
Ley 1257 de 2008	Adopta normas que permiten garantizar una vida libre de violencias para todas las mujeres, tanto en el ámbito público como en el privado, así como el acceso a los procedimientos administrativos y judiciales para su protección, atención y la adopción de las políticas públicas necesarias para su adopción.
Ley 1450 de 2011	En su Art. 177 determina la adopción, por parte del Gobierno Nacional, de una política nacional de Equidad de Género para “garantizar los derechos humanos integrales e interdependientes de las mujeres y la igualdad de género, teniendo en cuenta las particularidades que afectan a los grupos de población urbana y rural, afrocolombiana, indígena, campesina y ROM” y señala el desarrollo de planes específicos que garanticen los derechos de las mujeres en situación de desplazamiento y el derecho de las mujeres a una vida libre de violencias.

Fuente: MEN (2014, p. 90).

Cuadro 14. Jurisprudencias de la Corte Constitucional que garantizan y protegen los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado

Jurisprudencia Corte Constitucional	
Sentencia C-822/2005 y la Sentencia T-453 de 2005	Derechos de las víctimas de delitos sexuales, incluidas las mujeres.
Auto 092 de 2008	Evidencia la dimensión real y la gravedad del conflicto armado para las mujeres y manifiesta el impacto desproporcionado y diferencial que el desplazamiento forzado ha tenido sobre ellas.
Auto 237 de 2008	Proceso de formulación participativa del Plan Integral para Mujeres Desplazadas o en Riesgo de Desplazamiento que tiene como objetivo garantizar la adecuada y efectiva respuesta institucional frente a las inequidades, riesgos, vulnerabilidades, facetas de género y necesidades específicas de las mujeres.
Auto 092 de 2013	Hace seguimiento a las acciones adelantadas por el Gobierno Nacional en materia de prevención y protección de los derechos a la vida, integridad y seguridad personal de las mujeres líderes desplazadas y de las mujeres que, desde sus organizaciones, trabajan en favor de la población desplazada por el conflicto armado.
Decreto 4912 de 2011	Programa de prevención y protección de los derechos a la vida, la libertad, la integridad y la seguridad de personas, grupos y comunidades que se encuentran en situación de riesgo extraordinario o extremo.
Resolución 805 de 2012	Expide el Protocolo Específico con enfoque de género y de los derechos de las mujeres al que se refiere el Art. 50 del Decreto 4912 de 2011.

Fuente: MEN (2014, p. 94).

2.4. Avances en el enfoque de género en la construcción de paz en Colombia

En los debates recientes acerca del acuerdo de paz que adelanta el país, se hace un reconocimiento a la igualdad y protección del pluralismo de la sociedad colombiana. El debate a favor del enfoque de género busca fomentar la promoción de las condiciones garantistas de una igualdad real y efectiva y la adopción de medidas a favor de los grupos discriminados o marginados. En esta perspectiva, también se tiene en cuenta el enfoque territorial y diferencial.

El nuevo Acuerdo de Paz protege la pertenencia a grupos en condiciones de vulnerabilidad en relación con las necesidades diferenciadas del enfoque territorial, y conmina a que en lo regional se planifiquen planes de acción que propicien transformaciones. Establece, el pacto por la paz, que las medidas de seguridad deben tener un enfoque que considere las diferentes amenazas, particularidades y experiencias de las personas en su diversidad, de las comunidades y los territorios.

Visto el texto del Acuerdo, el enfoque de género se relaciona directamente con el principio de “bienestar y buen vivir”. El acuerdo propone que se implementen medidas “específicas y diferenciadas para hacer frente a las necesidades particulares de las mujeres en el campo y lograr la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres”. (Mesa de conversaciones, 2016, p. 23).

A la vez, se propone reconocer las necesidades y particularidades de las “mujeres en todo su ciclo vital, de las comunidades rurales y de grupos en condiciones de vulnerabilidad”. (Mesa de conversaciones, 2016, p. 11). En el Acuerdo de Paz se enfatiza la importancia de aplicar y defender los principios y valores de la igualdad, la no discriminación y la tolerancia, consagrados en tratados y declaraciones internacionales suscritos por Colombia. Se resalta que esto es condición para el logro de la paz y el progreso económico y social.

Es obligación del Estado garantizar el derecho a la igualdad y a la no discriminación y de promover las condiciones que permitan la protección de personas en debilidad manifiesta y la sanción de los abusos contra ellas en cumplimiento del Art. 13 de la Constitución Política

de Colombia. El texto propone un especial énfasis en la protección de mujeres, niñas, niños y adolescentes, y tiene en cuenta los riesgos específicos que enfrentan las mujeres.

2.5. Derecho a la educación de las niñas en el sistema de las 4A

Como se ha visto en los capítulos anteriores, el derecho a la educación se encuentra consagrado en una amplia red de tratados internacionales que acogen los países, como lo ha hecho Colombia. Garantizar el ejercicio de los derechos es una constante en los relatores de las Naciones Unidas para la educación, como lo expone Katarina Tomasevski (1991, p. 66),¹ quien se refiere al esquema de las 4A, que contiene cuatro criterios que sustentan la educación, a saber: Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad.

En el informe de Tomasevski (2001, p. 343) como Relatora Especial de la Comisión de Derechos Humanos, anota que: “los tratados globales y regionales sobre derechos humanos señalan a la educación como un derecho civil, cultural económico, social y político”. Al considerar la educación como una estrategia contra la exclusión social y en la prevención de conflictos, se propone que la educación debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable.

Asequibilidad: Derecho a la disponibilidad

Se entiende como el derecho a la disponibilidad de los centros educativos para acoger a los NNA haciendo efectivo el derecho a la

1 Tomasevski fue Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación en el período 1998-2004, tiempo durante el cual propuso el esquema de las 4A al comité de los DESC (Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Este comité incorpora el esquema en la normativa a partir de 1999, y a la par propone una quinta A denominada *Accountability*, que es entendida como la obligatoriedad del Estado –Gobiernos– de hacer la rendición de cuentas permanente a los ciudadanos, teniendo en cuenta su responsabilidad pública. No obstante, en este texto los autores se refieren solamente a las 4A.

educación, el aseguramiento de cupos suficientes para todos, así como la disponibilidad de infraestructura física y ambiental de centros e institutos educativos aptos para fomentar la enseñanza con la plena disposición de docentes instruidos en cada uno de los programas académicos que desarrollen los estudiantes. La asequibilidad se entiende de dos maneras: como derecho civil y político, y como derecho social y económico.

- Accesibilidad: Derecho al acceso al sistema

Con el derecho de acceso al sistema se parte de considerar obligatoria la educación y la eliminación de todas las barreras que dificultan el acceso a la enseñanza para todos los niños en edad escolar y educación postobligatoria. El acceso “prohíbe la discriminación, siendo éste el principio primordial de las normas internacionales de derechos humanos” (Góngora, 2003, p. 45).

- Adaptabilidad: Derecho a la permanencia

Faculta el ejercicio de recibir adecuadamente la enseñanza formal con pleno derecho a la educación, con calidad, seguridad o salud ambiental de los centros de educación. Garantiza la permanencia y continuidad del educando en el proceso educativo, con respeto por la diferencia, el multiculturalismo, la democracia y los derechos fundamentales. Se incluyen los avances que permiten a las niñas su libre desarrollo.

- Aceptabilidad: Derecho a la calidad

No es suficiente el acceso a la educación, además se exige la calidad de la misma,

(...) en concordancia con las normas mínimas de enseñanza, inspección y vigilancia del sistema educativo, sistema de seguimiento y evaluación, planes de estudio orientados al cumplimiento de objetivos de la educación, disciplina escolar compatible con la dignidad humana, libre elección de educación, igualdad de calidad en educación a grupos más vulnerables y el respeto a la libertad académica. (Tomasevski, 1991, p. 66)

Posteriormente, en el 2006, el Relator Especial para el derecho a la educación de las Naciones Unidas, Vernor Muñoz², al presentar ante la Asamblea General el informe anual sobre el derecho a la educación de las niñas, destaca los obstáculos que enfrentan las niñas para disfrutar de este derecho debido a los roles y estereotipos que limitan o impiden el acceso, la permanencia o mejores estándares de desempeño en el sistema educativo. Así, pues, a pesar de los esfuerzos por garantizar los derechos a la educación, persisten en las sociedades obstáculos por vencer.

El Cuadro 8 muestra un ejercicio elaborado por la Alcaldía de Bello (Antioquia), en el proyecto “Política pública de educación con enfoque de derechos en el Municipio de Bello en voces de todos y todas” (Alcaldía de Bello, 2009), donde se relacionan el derecho y las obligaciones del Estado clasificadas en el sistema de las 4A. Esta relación destaca en particular cuatro tipos de medidas necesarias para el cumplimiento de la educación en las niñas, niños y jóvenes: de política, legislativas, presupuestales, y de seguimiento y evaluación. Es decir, son medidas que tienen que ver con los temas relevantes que ha asumido la presente investigación, de allí que se ponga de presente el ejemplo del enfoque gubernamental, medidas de política pública, derechos a la educación, enfoque diferencial y el enfoque de género.

El ejercicio de la Alcaldía de Bello (2009) define unas obligaciones de cumplimiento inmediato y de cumplimiento progresivo a las que deben responder estas medidas, orientadas a asegurar la factibilidad de una educación con los criterios de las 4A.

2 Vernor Muñoz ocupó el cargo de Relator Especial para el derecho a la educación de las Naciones Unidas en el período 2004-2010.

Cuadro 15. Criterios y obligaciones en el marco de las 4A

Criterio	Obligaciones de Cumplimiento Inmediato	Obligaciones de Cumplimiento Progresivo
<p>Asequibilidad Disponibilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de infraestructura educativa • Disponibilidad de educación gratuita • Disponibilidad de cupos escolares • Disponibilidad de grupos de enseñanza • Infraestructura adecuada • Disponibilidad de docentes y de instrucción académica para docentes • Libertad de los agentes privados para establecer y dirigir instituciones de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Implantar un sistema de escuelas • Programas de alfabetizaciones • Condiciones materiales del cuerpo docente y sueldos competitivos
<p>Accesibilidad Acceso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso sin discriminación y protección contra toda forma de discriminación • Educación básica pública, obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas • Asegurar el acceso a la educación básica a toda la población • Plan de acción para asegurar principio de enseñanza obligatoria y gratuita • Adoptar y aplicar una estrategia nacional de educación: fundamental y secundaria • Garantizar que los criterios de selección para acceder a una institución educativa sean académicos • Implantar un sistema adecuado de becas para las poblaciones más vulnerables. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad económica a educación superior • Acceso a programas de alfabetizaciones para adultos • Fomentar enseñanza básica para quienes no han recibido o terminado el ciclo completo de primaria • Generalizar instrucción técnica y profesional para garantizar plena efectividad del derecho al trabajo

Criterio	Obligaciones de Cumplimiento Inmediato	Obligaciones de Cumplimiento Progresivo
Accesibilidad Acceso	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar accesibilidad económica a educación básica mediante la aplicación inmediata de su gratuidad • Accesibilidad material a la educación básica (acceso geográfico) • Erradicar el analfabetismo 	
Adaptabilidad Permanencia	<ul style="list-style-type: none"> • Permanencia en el sistema educativo • Educación adaptada a las necesidades de los niños y las niñas • Medidas para fomentar asistencia regular a clases • Prestación eficiente y continua del servicio educativo • Prohibir y eliminar toda forma de discriminación que afecte la permanencia • Igualdad de trato y libre desarrollo de la personalidad • Debido proceso en imposición de sanciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formular planes de educación idóneos para todas las edades • Establecer servicios de guarda escolar para niños y niñas cuyos padres trabajan
Aceptabilidad Calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Normas mínimas de enseñanza • Inspección y vigilancia del sistema educativo • Sistema de seguimiento y evaluación • Planes de estudio orientados al cumplimiento de objetivos de la educación • Disciplina escolar compatible con la dignidad humana • Libre elección de educación • Igualdad de calidad en educación a grupos más vulnerables • Respeto a la libertad académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación académica

Fuente: Tomado y adaptado de Alcaldía de Bello (2009, pp. 56-57).

Esta matriz sirve de referente a la presente investigación al relacionar cada componente de las 4A (Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad) con las respuestas que dieron los actores entrevistados y que se analizan más adelante (véase el apartado 5.2), arrojando información relevante a nivel local, específicamente del municipio de Restrepo. Allí se puede observar la relación en cuanto al cumplimiento de las medidas gubernamentales, de política pública, de los derechos a la educación y el enfoque diferencial y enfoque de género.

3. Implementación de planes de desarrollo en el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes

En concepto del Departamento Nacional de Planeación, “El plan de desarrollo es el principal instrumento de la gestión de la política pública de las entidades territoriales” frente a los fines del Estado y el desarrollo integral, lo que “exige una acción articulada entre la Nación y las entidades territoriales y la corresponsabilidad del sector privado, las comunidades y la sociedad organizada” (DNP, 2011, p. 6).

En los planes de desarrollo se especifican los lineamientos de las acciones del Gobierno, orientados por la filosofía gubernamental, los propósitos, estrategias, metas, programas, subprogramas y acciones por adelantar en el territorio. Los planes obedecen a un tiempo gubernamental, aunque proyectan perspectivas a plazos mayores del período de gobierno.

En este capítulo se reseñan los últimos planes de desarrollo del orden nacional, del departamento del Meta y del municipio de Restrepo, en cuanto al enfoque de desarrollo que guía la política pública, los propósitos, retos, metas, programas y acciones en la población de NNA.

Se hace la observación inicial de que los planes, por lo general, formulan e implementan sus programas y rubros en el conjunto de la población de NNA, y solo hacen especificaciones en determinados programas y proyectos en rango de edades, o bien, en el caso de las

niñas, al garantizarles el enfoque de género. Pero generalmente los planes responden al conjunto de la población de NNA.

3.1. La educación en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”

El informe de gestión y rendición de cuentas del Gobierno Nacional (2014) en materia de educación se enfoca en dos aspectos principales: resaltar los logros en tres grandes dimensiones y proponer estrategias y avances en la transición, construcción y apertura de cinco líneas que sirvan de base al nuevo Plan de Desarrollo (DNP, 2014),³ con el propósito de lograr un país más educado para el 2025.

En cuanto a las tres grandes dimensiones en las que el Gobierno considera que ha habido avances significativos, se resalta lo siguiente:

- a. Avances en los últimos cuatro años en cobertura y diseño del sistema educativo:
 - Aumento del 72 % en el número de menores de 5 años con educación inicial integral.
 - Beneficio de 2.4 millones de estudiantes en 878 municipios con el programa “Todos a aprender”.
 - Expansión de la aplicación de las pruebas SABER al grado 3.º, y aumento de frecuencia en su aplicación para los grados 5.º y 9.º.
- b. Acceso, permanencia y reducción de brechas:
 - Expansión de la gratuidad educativa –beneficia a más de 8.9 millones de estudiantes–.

3 Los datos que se toman en este enunciado hacen parte del texto del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”.

- Programa de alimentación escolar. En el 2014, se hizo entrega más de cuatro millones de raciones diarias con una inversión superior a los 760 mil millones por año.
 - Reducción de la tasa de deserción en educación básica y media de 4.89 % en 2010 a 3.62 % en 2013.
 - Disminución de la brecha urbano-rural en cobertura neta en siete puntos porcentuales, pasando de 15.5 % en 2010 a 8.53 % en 2013.
 - Alfabetización de cerca de 450 mil personas mayores de 15 años a lo largo de todo el territorio nacional.
- c. En educación superior se aceleró el crecimiento en la cobertura, que pasó de 37.1 % en 2010 a 45.5 % en 2013, y se logró una focalización más pertinente, ya que el 60 % de estos nuevos estudiantes pertenecen a hogares cuyos ingresos no superan los dos salarios mínimos mensuales.

Por consiguiente, ante las necesidades aún por cubrir y los problemas del sector por solucionar, se propone una serie de metas, de donde se deduce lo siguiente:

- La cobertura neta en educación básica primaria apenas supera el 80 %.
- 1 de cada 3 jóvenes no logra concretar el tránsito entre la educación media y la educación superior.
- La deserción en educación superior en primer semestre asciende a 33.8 % en educación técnica, 25.8 % en educación tecnológica y 18.5 % en educación universitaria.
- Solo 33 instituciones de educación superior de las 288 existentes cuentan con acreditación de calidad.

En tal sentido, el nuevo Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 que propone el Gobierno Nacional, se basa en tres pilares: Paz, Equidad y Educación. El primero refleja la voluntad política del Gobierno para construir una paz sostenible, bajo un enfoque de goce efectivo de derechos; con la equidad se contempla una visión de desarrollo humano integral en una sociedad con oportunidades para todos y, finalmente,

la educación se considera el más poderoso instrumento de igualdad social y de crecimiento económico en un futuro.

Con la educación, el Plan busca una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo entre individuos, grupos poblacionales y regiones, así como acercarse a altos estándares internacionales y lograr la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. El total de financiación para cerrar las brechas en acceso y calidad de la educación es de 136.581.289 millones de pesos. Algunos artículos del Plan en relación con la educación de los NNA se destacan en el cuadro siguiente.

Cuadro 16. Articulados y contenido referentes a la educación de los niños, niñas y adolescentes

Artículo	Contenido
Artículo 51. Obligatoriedad de la educación media.	El Estado adelantará las respectivas acciones encaminadas a asegurar la cobertura hasta el grado once (11) en todos los establecimientos educativos. Parágrafo. El Gobierno Nacional y las entidades territoriales certificadas en educación, diseñarán planes para la implementación de la universalidad de la educación media, de forma gradual, en un plazo inferior al año 2030.
Artículo 56. Educación inicial.	La educación inicial es un derecho inpos-tergable de los niños y las niñas menores de cinco (5) años de edad. El Gobierno Nacional reglamentará su implementación como servicio educativo obligatorio en el marco de la Atención Integral. Incluye como mínimo: a) El desarrollo del Sistema de Gestión de la Calidad; b) la definición del Proceso de tránsito de la educación inicial al grado de preescolar en el Sistema educativo Nacional; c) los referentes técnicos y pedagógicos de la educación inicial; d) el desarrollo del Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia; y e) los procesos para la excelencia del talento humano.

Artículo	Contenido
Artículo 56. Educación inicial.	Parágrafo 1. La educación inicial se entenderá como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado. Parágrafo 2. Los niños y niñas entre los 5 y 6 años tienen el derecho a ingresar al grado obligatorio de transición.
Artículo 57. Jornadas en los establecimientos educativos.	Modifica el artículo 85 (1994): “El servicio público educativo se prestará en las instituciones educativas en jornada única...” (Ley 115 de 1994).
Artículo 58. Sistemas nacionales de educación.	Crea el Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET), el Sistema Nacional de Calidad de la Educación Superior (SISNACES), el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) y el Sistema Nacional de Acumulación y Transferencia de Créditos (SNATC).
Artículo 82. Política de atención integral a la primera infancia, infancia y adolescencia.	De Cero a Siempre, con énfasis en la población con amenaza o vulneración de derechos. Dicha política se desarrollará en el marco del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF).
Artículo 84. Estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia	Busca que los alcaldes y gobernadores incluyan indicadores, políticas, programas y proyectos de derechos sexuales y reproductivos y prevención del embarazo en la adolescencia en los respectivos planes de desarrollo, en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de Salud y Protección Social.
Artículo 119.	Derechos Humanos y Prevención del Reclutamiento, Utilización y Violencia sexual contra Niños, Niñas y Adolescentes por grupos armados al margen de la Ley y por grupos de delincuencia organizada.

Fuente: Ley 1753 de 2015, pp. 12-13, 17 y 24.

De igual manera, en el Plan se estipulan unos temas que guían la ejecución de las políticas y encaminan los propósitos trazados, tales como: a) excelencia docente, b) jornada única, c) Colombia libre de analfabetismo, d) Colombia bilingüe y e) acceso con calidad a la

educación superior. Estos grandes temas contienen unas líneas de acción que contribuyen a la implementación del Plan de Desarrollo, así:

- Potenciar educación inicial
- Alcanzar la calidad educativa en educación básica y media
- Mayor cobertura y permanencia en el sistema educativo
- Construcción del sistema de educación terciaria con mayor acceso, calidad y pertinencia
- Desarrollos del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en el marco del Decreto 1953 de 2014
- Colombia libre de analfabetismo - Colombia bilingüe
- Potencialización de las capacidades y los talentos excepcionales

De manera más específica, el Plan de Desarrollo 2014-2018 se fija unas metas a partir de unas líneas de base que se espera ver cumplidas al finalizar el período de gobierno. Dichas metas se relacionan a continuación.

Cuadro 17. Metas y línea base del Plan de Desarrollo 2014-2018

Metas	Línea Base (%)	Meta 2018 (%)
Porcentaje de colegios oficiales en niveles alto, superior y muy superior en las pruebas SABER 11	32	45
Tasa de cobertura de alta calidad en educación superior (universidades o programas acreditados)	14.2	20
Porcentaje de la población evaluada en el sector oficial en las pruebas SABER 5 que sube de nivel de logro con respecto a la línea base	0	12
Estudiantes del sector oficial evaluados con nivel B1 o superior de inglés del Marco Común Europeo	2.26	8
Porcentaje de estudiantes con jornada completa	11.2	42.4
Tasa de cobertura neta en educación media	41.3	50

Metas	Línea Base (%)	Meta 2018 (%)
Porcentaje de instrumentos desarrollados para el ingreso de Colombia a la OCDE	20	70

Fuente: DNP (2015, p. 83).

Si bien el país ha avanzado en mejorar la educación, aún queda un largo camino por recorrer. Además de los retos anunciados antes, continúan los problemas relacionados con la baja calidad y pertinencia en todos los niveles educativos. Los resultados en las pruebas internacionales PISA 2012 (OCDE, 2013), muestran que el país ocupa los últimos lugares en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias, con un leve ascenso en el año 2015 (OCDE, 2016) y además que hay un bajo avance en los resultados en pruebas nacionales SABER.

En esta prueba los colegios oficiales constituyen el 64.98 %, es decir, 5.354 del total de colegios que presentaron estudiantes para la prueba Saber 11, pero de estos apenas el 10 % tiene un desempeño “Superior”, mientras que el 1.21 % constituye el porcentaje de alumnos con un nivel aún más elevado. El 25.08 % de los colegios oficiales tienen un desempeño bajo, el 35.84 % tienen un nivel medio, y por último el desempeño alto lo representa el 21.89 % de las instituciones educativas oficiales. De estos, el 62.55 % presta el servicio en jornada de la mañana, mientras que el 54.93 % de colegios no oficiales que funcionan en jornada completa el 19.85 % tiene desempeño “Superior” y el 22.87 % “Muy Superior”.

3.2. Educación en los Planes de Desarrollo del Departamento del Meta

3.2.1. Plan de Desarrollo Departamental 2008-2011

En el Plan de Desarrollo 2008-2011 del Gobierno Departamental se señala que en el 2008 las cifras del sector educativo fueron lamentables al evidenciarse que el 10 % (3.628 niños y niñas) de la población en edad escolar de primaria, el 20 % de habitantes en edad de preescolar (1.508 niños y niñas), el 47 % de la población en edad del nivel de secundaria (14.666 habitantes) y el 63 % (12.872) de jóvenes en edad escolar de educación media, se encuentran por fuera del sistema educativo (Gobernación del Meta, 2008)⁴.

Por otro lado, la deserción se presenta en gran proporción en los Municipios de Vistahermosa, San Juan Arama, Puerto Rico, Puerto Concordia, Fuente de oro, Castilla la Nueva y Barranca de Upía. De tal manera que por concepto de traslados en estudiantes, el 32 % de los municipios presenta un alto índice, como ocurre en los municipios de Barranca de Upía, Mapiripán, Puerto Lleras y Vistahermosa. El porcentaje de estudiantes matriculados en el departamento en la zona urbana es del 78 % y del 22 % en el área rural (muy similar a los porcentajes del orden nacional).

Ante esta situación, el Plan de Desarrollo se propone:

(...) garantizar el derecho a la educación a todos los niños, niñas y jóvenes del Meta, ejecutándose acciones dirigidas a la construcción, mejoramiento y adecuación de plantas físicas, la dotación de material pedagógico, equipos, mobiliario, laboratorios, entre otros elementos requeridos por los establecimientos educativos. oficiales (Gobernación del Meta, 2008, p. 36)

4 Los datos que se relacionan hacen parte del documento Plan de Desarrollo 2008-2011 del Gobierno Departamental.

Para ello, la meta es ampliar la cobertura y permanencia en el sistema educativo de la población en los siguientes porcentajes:

- Nivel de preescolar en un 4 %, equivalente a 800 nuevos cupos.
- Nivel de primaria en un 5 %, representado en 800 nuevos cupos.
- Nivel de secundaria en un 8 %, equivalente a 2.520 nuevos cupos.
- Nivel de educación media en un 6 %, lo que significa 1.200 nuevos cupos.
- Ubicar al Meta por encima del promedio nacional, en aproximadamente tres puntos porcentuales y una cobertura cercana al 94 %.

Aunado a la proyección anterior, se mantiene la cobertura actual en los niveles preescolar, básico y medio, equivalente a 96.395 estudiantes de 28 municipios y 46.681 de Villavicencio, según puntualiza el texto del Plan. Los subprogramas se concentran en la construcción de ocho establecimientos educativos oficiales en cuatro años de gobierno.

Otras inversiones del sector educación⁵ y los valores asignados se relacionan a continuación.

Cuadro 18. Otras inversiones en educación.

Plan de Desarrollo del Meta 2008-2011

Denominación	Valor asignado (en pesos)
Distribución de los gastos del personal administrativo y prestación del servicio educativo en el departamento.	4.193.789.989
Distribución de los gastos del personal docente y dotación de bienes y servicios asociados con la calidad educativa.	79.652.627.487

5 Indudablemente hay rubros en otras áreas sociales que cuentan con asignación presupuestal y que impactan el sector educación, pero se hace hincapié en lo directamente asignado al sector educación, que compete a NNA.

Denominación	Valor asignado (en pesos)
Distribución de los gastos educativos del personal directivo docente.	9.236.757.747
Aportes a la manutención de los estudiantes internos matriculados en los establecimientos educativos oficiales de los municipios no certificados.	4.400.000.000
Aportes a la gratuidad de la educación oficial.	12.011.250.000
Dotación de kits deportivos para los establecimientos educativos oficiales.	250.000.000
Dotación de transporte escolar terrestre y fluvial para siete instituciones y centros educativos de siete municipios del departamento.	1.302.970.033
Implementación de psico-orientación en instituciones y centros educativos oficiales con servicio de internado en el departamento.	500.000.000
Suministro de complemento nutricional a estudiantes de preescolar y primaria del sector oficial del Meta.	6.690.600.000
Capacitación a docentes en implementación de proyectos ambientales escolares en 20 sedes del departamento.	80.000.000
Capacitación a docentes y directivos docentes en análisis y reformulación de los PEI de los 28 municipios del departamento.	98.000.000
Mejoramiento de la oferta educativa a través de la implementación de proyectos pedagógicos productivos en 30 establecimientos educativos.	180.000.000
Implementación del sistema departamental de jóvenes productivos por la paz del departamento.	124.000.000
Suministro de elementos a instituciones y centros educativos oficiales que prestan servicio de internado en el departamento.	1.593.332.000

IMPLEMENTACIÓN DE PLANES DE DESARROLLO EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Denominación	Valor asignado (en pesos)
Implementación de programas de formación musical en instituciones y centros educativos oficiales del departamento.	442.359.460
Apoyo al fondo social para la educación superior.	858.000.000
Apoyo al instituto departamental de educación no formal para el trabajo productivo.	550.000.000
Mejoramiento del programa de etnoeducación en el departamento.	138.400.000
Apoyo a población vulnerable en el departamento.	210.000.000
Ampliación de la infraestructura informática de los establecimientos educativos de 28 municipios del departamento.	3.430.500.000
Capacitación para el fortalecimiento de la calidad educativa.	700.000.000
Capacitación para el fortalecimiento de la educación media técnica.	300.000.000
Mantenimiento y adecuación de instituciones y centros educativos oficiales.	3.000.000.000

Denominación	Valor asignado (en pesos)
Construcción de instituciones y centros educativos oficiales en el departamento.	7.800.000.000
Mejoramiento al programa de bilingüismo y de conectividad para el sector educativo.	173.150.000
Subsidio, reconocimiento y estímulo a los mejores docentes, directivos docentes, estudiantes e instituciones educativas del departamento.	100.000.000

Fuente: Gobernación del Meta (2012, p. 12).

En cuestión de aportes a la gratuidad en la educación oficial, se invierten \$12.011.250.000 millones de pesos, según informe de gestión del año 2008-2011 (Acta de informe 2008-2011, p. 12). Los programas dirigidos a niños y niñas en igualdad de condiciones, por su parte, se sustentan en la ejecución, implementación y fortalecimiento de programas con un presupuesto de \$2.350.000.000.

Cuadro 19. Otros programas y asignación presupuestal del Plan de Desarrollo 2008-2011

Denominación programa	Valor asignado
Encuentro lúdico de los niños y niñas en el juego festival escolar Pilositos.	120.000.000
Implementación del proceso pedagógico para la educación inicial a niños y niñas menores de cinco años en nueve Municipios del Departamento.	2.012.691.774
Implementación de Proyectos de investigación a través del programa “Ondas” de Colciencias para niños, niñas y jóvenes.	90.000.000
Recreación a través del festival escolar Pilositos 2011 para los niños y niñas del Departamento.	490.000.000

Fuente: Gobernación del Meta (2012, p. 12).

Ahora bien, a pesar de los programas acordados y la asignación presupuestal destinada en el período de gobierno 2008-2011, los datos que se muestran en el Plan de Desarrollo 2012-2016 reflejan que

los esfuerzos no logran suprimir el problema de las educaciones en los NNA en el departamento al finalizar el último año de gobierno.

Por ejemplo, se registra una brecha de 17.46 % en educación básica (preescolar, básica primaria y básica secundaria), lo que indica que no se alcanza la cobertura total de la educación en el departamento. Y a su vez, existen los siguientes datos:

- Aunque se haya reducido el analfabetismo en personas entre 15 y 24 años (llegando al 1.66 %), aún no se logra el objetivo del 1 %.
- Persiste la brecha en el objetivo de alcanzar un promedio de 10.6 años de escolaridad en la población entre 15 y 24 años, debido a que, la brecha es de 1.8 años respecto del promedio nacional y de 2.8 comparado con la meta nacional para dar cumplimiento a los objetivos del milenio. Se afectan las poblaciones rurales.
- Las pruebas censales muestran que la calidad de los bachilleres es inferior al promedio nacional, tal como se refleja en las siguientes cifras: Lectura crítica, 49.7; Matemáticas, 50.3; Sociales y ciudadanas, 50; Ciencias Naturales, 50.5; Inglés, 49.1; Razonamiento cuantitativo, 50.6 y en Competencias ciudadanas, 50.1. Así, estos resultados ponen en evidencia el limitado nivel académico de los egresados del departamento.

3.2.2. Plan de Desarrollo Departamental 2012-2015

Con el Plan de Desarrollo 2012-2015 “Juntos Construyendo”, se pretende la inclusión social, la educación y el conocimiento, el respeto a los DD. HH. con el reconocimiento y atención integral de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes más vulnerables. En este período de gobierno, la Gobernación formula la Política Pública de Equidad de Género para las Mujeres del Meta 2012-2023. En esta política son temas cruciales el enfoque de género, el enfoque diferencial, la participación autóno-

ma de la mujer, la implementación de acciones afirmativas en el reconocimiento de los derechos económicos, sociales, culturales y políticos.

Programas de este Plan que se destacan:

- Educación sin brechas: Adolescentes al colegio
 - Ampliar la cobertura, evitar la deserción e incrementar la calidad en la educación de la adolescencia.
 - Cualificación del sistema de educación pública.
 - Fortalecimiento del bilingüismo. Idioma inglés como segunda lengua.
 - Promoción de los gobiernos escolares.
 - Fortalecimiento de competencias laborales.
 - Resignificación de los PEI.
 - Incentivar acuerdos de cooperación que favorezcan a estudiantes de los grados 10 y 11 en competencias en una ocupación u ocupaciones, en formación o inserción laboral.
- Educación Superior para el Meta
 - Ampliación de la cobertura de la oferta de los programas de formación técnica y tecnológica para el trabajo del SENA.
 - Coordinación con las Instituciones de Educación Superior (IES) para promover el acceso a la educación superior por parte de la población víctima, indígena y afrocolombiana en el nivel de pregrado.
 - Ampliación de la cobertura de créditos educativos con fácil acceso para los jóvenes estudiantes de pregrado y posgrado.
- Fortalecimiento de la cultura indígena
 - Articulación de la etnoeducación del Meta de acuerdo con SEIP.
 - Implementación de formación de etnoeducadores articulado al Plan Territorial de Formación Docente 2012-2015.
 - Fomento de la vivencia de la cultura en población indígena, atendiendo al enfoque de atención diferencial.
 - Apoyo y promoción de los Juegos Autóctonos Indígenas.
- Formación docente con calidad
 - Ejecución y seguimiento al Plan Territorial de Formación Docente 2012-2015.

- Articulación de los PEI con la Evaluación Institucional y los Planes de Mejoramiento.
- Apoyo a la investigación educativa con gestión de becas, apoyo a publicaciones, y movilidad regional, nacional e internacional de docentes.
- Cero excusas: Educación sin barreras
 - Implementación de acciones complementarias a la gratuidad educativa urbana y rural para la primera infancia, infancia y adolescencia.
 - Gestión de subsidios de transporte público, servicio de transporte escolar terrestre y fluvial a la población escolar de establecimientos educativos oficiales rurales de municipios no certificados.
 - Disminución de la deserción escolar.
 - Ejecución del Programa de Alimentación Escolar (PAE) en todos los niveles educativos.
 - Fomento del acceso y la permanencia de los estudiantes urbanos y rurales en el sistema educativo, incluyendo los modelos propios que diseñen los pueblos indígenas.
 - Apoyo a la conformación y operación de escuelas de padres y madres.
 - Fortalecimiento del programa de alfabetización y en general la educación de adultos en la básica primaria, secundaria y media.
- Construyendo ambientes escolares
 - Construcción de nuevas instalaciones educativas y mejoramiento de los espacios físicos de los establecimientos educativos.
 - Creación de Ciudadelas del Saber.
 - Implementación del Centro Regional de Bilingüismo.
- Dotación para el saber
 - Dotación de establecimientos educativos oficiales con medios y recursos didácticos como apoyo para el desarrollo del proceso pedagógico.
- Acompañamiento y eficiencia en la prestación del servicio educativo oficial

- Educadores como factor clave de éxito.
- Impulso a las competencias científicas y tecnologías de la información y las comunicaciones.
 - Creación de una cultura basada en el conocimiento, mediante la implementación de capacidades, competencias científicas y sistemas pedagógicos.
 - Promoción de la participación de proyectos y trabajos de investigación en los festivales de ciencia y encuentros de tecnología.

Entre los subprogramas educativos del Plan de Desarrollo del Meta 2012-2015 que atienden y promueven los derechos en los niños, niñas y adolescentes, se tienen los siguientes:

- Primera infancia al tablero
- Más niñas y niños en la escuela con calidad
- Educación sin brechas
- Educación inclusiva para el Desarrollo Humano

En el Informe Técnico de 2014 del gobierno departamental, se resalta que la educación de NNA se fortalece y fomenta con los programas NICOS, PAN, PAE, DARE y PRAES. Con respecto al subprograma NICOS “Niños y Niñas Construyendo Sueños”, se propone brindar atención a aproximadamente 1.300 niños, niñas y adolescentes entre los 5 y 14 años, de los estratos 1, 2 y 3, con el fin de fomentar la garantía de sus derechos fundamentales.

Con el programa NICOS se pretende elaborar una herramienta que acerque a hacer efectivo el proceso de paz en el departamento a partir de lo que formula el Gobierno nacional, siendo atendidos alrededor de 5.600 NNA de Villavicencio, y de 21 municipios, entre 6 y 17 años.

Se destacan los siguientes logros que anuncia el gobierno departamental (Gobernación del Meta, 2014):

- 4.481 niñas y niños del nivel preescolar y básico primario de 64 establecimientos educativos de los 29 municipios, certificados en nivel A1 de inglés.

- 3.315 niños, niñas y adolescentes miembros de las comunidades indígenas matriculados en el sistema educativo oficial.
- 280 niñas, niños, adolescentes y jóvenes participaron en los programas de escuelas de formación deportivas de las 37 ligas deportivas del departamento y participaron en los Juegos Afrometenses 2014.
- 2.242 niñas y niños escolarizados de 28 municipios, víctimas del conflicto armado, son atendidos con modelos flexibles.
- 72.365 niñas, niños, adolescentes y jóvenes de los 29 municipios del Meta, beneficiados con el programa de alimentación escolar PAE.
- Construcciones terminadas de los colegios de los municipios de San Juan Juanito, que benefician a 310 niñas y niños; Restrepo, que benefician a 1.400 niñas y niños; San Juan de Arama (Manacal), con 420 niñas y niños y Puerto López (Pachaquiario), que beneficia a 960 niñas y niños.
- 110.126 niñas, niños, adolescentes y jóvenes matriculados y atendidos en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media de los establecimientos educativos oficiales de 28 municipios.
- 5.000 niñas, niños y jóvenes de 50 establecimientos educativos beneficiados con la formación en Competencias y Habilidades Científicas y Tecnológicas en las Comunidades Educativas de 20 municipios.
- 20.606 niñas, niños adolescentes y jóvenes de la zona rural accedieron gratuitamente a talleres de formación en danza, artes plásticas, teatro, música tradicional llanera, banda sinfónica y medios audiovisuales, beneficiando a los 29 municipios del departamento.
- Con la Policía Nacional, a través del programa DARE, se sensibiliza y forma a 26.400 niños, niñas y adolescentes estudiantes de 38 instituciones educativas oficiales de los municipios de Restrepo, Cumaral, Barranca de Upía, Puerto López, Cabuyaro, Guamal, Cubarral y Granada, frente al consumo de sustancias psicoactivas.

- 810 niños, niñas y adolescentes son retirados del trabajo infantil e incorporados al sistema educativo, y atendidos con servicios de protección, cuidados y acciones de prevención de maltrato infantil en los municipios de Acacías, El Castillo, Guamal, Granada, Puerto Gaitán, Puerto López, San Martín y San Carlos de Guaroa y Villavicencio.
- Apoyo a 10 Proyectos Ambientales Escolares (PRAES) en las Instituciones Educativas de los municipios de Fuentedeoro, Granada, Villavicencio, Puerto López, Puerto Lleras, San Martín, San Juan de Arama, Uribe y Vistahermosa.
- 11.200 personas, entre niños, niñas, mujeres gestantes, madres lactantes, personas en situación de discapacidad, adultos mayores y 300 estudiantes de la Universidad de los Llanos, atendidos en los 44 centros del Plan de Alimentos y Nutrición PAN, ubicados en 11 municipios.

No obstante, en los debates acerca de la educación pública a NNA, a propósito del inicio de un nuevo Gobierno departamental en 2016, han surgido por parte de profesores y administradores de la educación a nivel local, sugerencias orientadas a mejorar aún más en los siguientes aspectos:

- Seguir reduciendo el analfabetismo en personas entre 15 y 24 años.
- Armonizar el plan departamental en educación con las metas del milenio.
- Mantener el nivel de cobertura bruta de 108.8 %, posicionándose por encima del promedio nacional.
- Hacer más esfuerzos de cobertura y calidad de la educación en las áreas rurales.
- Implementar acciones que lleven a mejorar la calidad, lo que redundará en los resultados de las próximas pruebas SABER 11.
- Articular el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 con los resultados obtenidos en las diversas evaluaciones censales de la calidad educativa.

3.2.3. Plan de Desarrollo departamental 2016-2019 “El Meta, Tierra de Oportunidades. Inclusión-Reconciliación-Equidad”

El Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019 plantea la importancia de generar condiciones para el mejoramiento de las estrategias de acceso y permanencia, entendidas como acciones y decisiones administrativas debidamente planeadas, que garantizan la continuidad de la población escolar en el servicio educativo, atendiendo a la caracterización territorial, social y económica del entorno del estudiante. Además, identificar y buscar los niños, niñas y jóvenes desescolarizados para ingresarlos al sistema. Se sensibilizarán, motivarán y fortalecerán los entornos familiares para generar trabajo en equipo, con base en la importancia de la educación como instrumento para el desarrollo social y personal. En todos los casos se prioriza la atención a aquellas franjas de población protegidas especialmente por normas legales (Gaceta del Meta, 2016, p. 15). Siendo el Meta uno de los departamentos más afectados por el conflicto armado interno en Colombia, se prioriza el tema de la construcción de paz y de convivencia en el proceso educativo. Se plantea, desde las aulas, vincular no sólo a los estudiantes para que analicen los temas de la paz, sino invitar otros actores sociales y comunitarios, con el fin de que ellos entiendan la importancia de la prevención de la violencia y los efectos positivos que trae la convivencia pacífica (p. 20).

En el mismo sentido señala el Plan que los derechos humanos de las mujeres han sido reconocidos a través de instrumentos que, si bien han servido para identificar las condiciones de inequidad y discriminación, no han sido suficientemente desarrollados e incorporados a todos los mecanismos internacionales y nacionales de protección de los derechos humanos.

Las diferentes formas de violencias contra las mujeres, constituyen una grave violación a sus Derechos Humanos, por tal razón el Estado debe implementar acciones afirmativas y desarrollar proyectos de inversión tendientes a garantizar su protección, prevenir todas las formas de violencias, sensibilizar y dar a conocer las herramientas de

protección, así como las rutas institucionales de atención integral, en el caso del departamento es prioritario articular acciones con los gobiernos municipales para tener respuestas administrativas eficientes y con enfoque diferencial (p. 34).

Por otra parte, la inclusión de las agendas de paz con las mujeres del Meta en el postconflicto abre la posibilidad de transformar muchos campos de la vida social, cultural y política del Meta, el impacto se verá reflejado en la medida en que se entregan herramientas de empoderamiento que promueven la paz desde su dinámica interna. Las Mujeres metenses son lideresas de transformación que inciden en diversos escenarios de participación ya sea de manera organizada o individual, ellas son visibilizadas por las redes y organizaciones de mujeres como ejemplo de liderazgo transformacional a partir de un modelo de comunicación, participativo, y de incidencia institucional (p. 38).

Los NNA ocupan un lugar importante en la agenda pública departamental; el plan se compromete a trabajar en torno a la responsabilidad que tienen el Estado, la familia y la sociedad en la garantía de derechos de los niños, niñas y adolescentes, que a través de una articulación con distintos sectores públicos y privados, permite mejorar la planeación y la priorización de la inversión, además de ampliar coberturas y mejorar la calidad de los programas que se ofertan. Así mismo, actualizar en un marco de convivencia y paz, la Política Pública de Infancia y Adolescencia y fortalecer la vinculación a ella de los integrantes de la familia y las instituciones (p. 44).

3.3. La educación en los planes de desarrollo del municipio de Restrepo

3.3.1. Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011 “Desarrollo con calidad humana”

El Plan de Desarrollo 2008-2011⁶ del municipio de Restrepo plantea que algunas problemáticas en educación continúan, a pesar de haberse atendido la política del sector y haberse formulado soluciones en administraciones anteriores. Un rasgo característico de la ejecución es que no se culminaron algunas propuestas, lo que incide en la efectividad de los programas formulados.

Conexo a la comunidad estudiantil se identifican problemas que deben atender los programas y proyectos gubernamentales, como la movilización y transferencia constante de los estudiantes de primaria del sector rural a instituciones urbanas, y la transculturización ante nuevas expresiones y nuevas culturas asociadas a la movilidad de las personas.

En respuesta a la Ley 1098 de 2006 que establece el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, el plan establece tres entornos de atención familiar, comunitario e institucional, con tres componentes cada uno: cuidado, nutrición y educación inicial, los cuales buscan mejorar la calidad de vida y mitigar las consecuencias de la pobreza de niños y niñas de cero a seis años, desde la perspectiva de derechos en corto, mediano y largo plazo.

En el Plan de Gobierno 2008-2011, se define como prioritaria la garantía del derecho al desarrollo con el programa “Ninguno sin educación”, argumentando que todos los niños y las niñas tengan educación de calidad sin ser discriminados. Las áreas priorizadas son: infraestructura educativa, mejoramiento de la calidad logística de las instituciones, transporte escolar y alimentación escolar.

6 Los datos y referencias que se reseñan en este punto se toman de los planes de desarrollo del municipio de Restrepo de los períodos de gobierno 2008-2011 y 2012-2015.

Dicho Plan anota que, del porcentaje de niños y niñas en la edad de cero a cinco años y de los que están vinculados a programas de educación inicial, hay una respuesta en atención por parte del Gobierno municipal. Esto se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro 20. Porcentaje de niños y niñas atendidos en el municipio de Restrepo

Año	Población de niños y niñas	N.º de niños y niñas atendidos
2007	1.284	227 (17. 7%)
2008	1.278	254 (19. 9%)
2009	1.272	182 (14. 3%)
2010	1.262	406 (32. 2%)

Fuente: Alcaldía de Restrepo (2008, p. 81).

El municipio cuenta con 21 establecimientos educativos oficiales, de los cuales 6 están ubicados en el área urbana y 15 en el área rural. Además, hay 3 instituciones privadas, 2 en el casco urbano y 1 en el área rural. En total, en el municipio hay 24 establecimientos educativos. Para el 2011, se registran 3.385 estudiantes matriculados en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y educación media en las instituciones oficiales.

La cobertura en educación básica primaria, secundaria y educación media, para el 2010, se refleja en tasa neta de cobertura, de la siguiente forma:

- Educación básica primaria: 125.35 %
- Educación secundaria: 123.14 %
- Educación media: 62.33 %

Para el año 2010, en Restrepo, la cobertura en educación básica primaria, secundaria y educación media se vio representada de la siguiente forma:

- 125.35 % tasa neta de cobertura para educación básica primaria.

- 123.14 % tasa neta de cobertura para educación secundaria.
- 62.33 % tasa neta educación media.
- El promedio en las pruebas saber grado 9.º (2009) fue de 315 puntos.

En el informe de rendición de cuentas de 2012, se relaciona la asignación presupuestal de \$441.742.039 en educación para dicho año, lo que representa el 5.88 % del presupuesto municipal. El Plan implementa el Proyecto Educación Ambiental No Formal y el programa de Atención Integral al escolarizado en el área urbana y rural del municipio. El programa contiene los siguientes subprogramas:

Cuadro 21. Subprogramas de educación pertenecientes al municipio de Restrepo

Subprograma	Contenido
Subprograma 1	Transporte escolar seguro y efectivo. Asistencia a niños, niñas y adolescentes, principalmente del área rural del municipio. Mantener la cobertura del 100% de los niños beneficiados y brindar rutas escolares para los niños con necesidades de transporte.
Subprograma 2	Alimentando nuestro aprendizaje. Apoyo institucional y fortalecimiento de los programas de atención a niños, niñas y adolescentes. Atención en nutrición y alimentación.
Subprograma 3	Embellaciendo la educación en Restrepo. Mantenimiento de la infraestructura educativa de escuelas y colegios del área urbana y rural.
Subprograma 4	Dotando la educación institucional. Apoyo a la calidad en la educación con dotación de material pedagógico y didáctico de acuerdo a la necesidad.
Subprograma 5	A la vanguardia con la educación. Posicionamiento educativo del municipio en las pruebas SABER, promover la ciencia, tecnología e innovación en la construcción de un “Restrepo Territorio Digital”.

Fuente: Alcaldía de Restrepo (2008, p. 66).

Ahora bien, a pesar de las anteriores iniciativas planeadas por el departamento y la alcaldía del municipio de Restrepo, hay problemas relacionados con indicios y/o acciones ante la vulneración de derechos de niñas estudiantes por parte de las instituciones educativas que se ponen en conocimiento del Consultorio Jurídico del Municipio. La vía de acciones de tutela con el fin de restaurar el derecho vulnerado es una alerta para las instituciones señaladas, ya que estas corrigen su actuar y cesa la vulneración.

Los casos más consultados de vulneración del derecho a la educación de las niñas están relacionados con la negativa de las directivas de la institución a recibir las niñas en el año lectivo por haber reprobado el año escolar en esa misma institución u otra, con lo cual son tildadas de estudiantes repitentes, argumento para negarles el cupo para ingreso a la institución.

El otro hallazgo que vulnera el derecho a la educación de las niñas es cuando la institución les niega el cupo o la asistencia a clases por no tener los documentos certificados de notas de años anteriores, dado que sus familias vienen desplazadas de otro lugar. Se pasa por alto que tanto las niñas estudiantes como sus familias no cuentan con los recursos económicos suficientes, ni disponibilidad de tiempo para solicitar los documentos requeridos por las instituciones educativas. De ahí la importancia de restaurar los derechos que en este capítulo se han reseñado.

Esto ocurre, por lo general, al inicio del año lectivo cuando se reciben en el Consultorio Jurídico de Restrepo consultas para hacer requerimientos ante las instituciones educativas que en algunos casos vulneran derechos a niñas estudiantes. Resulta sorprendente que aunque el Consultorio Jurídico tramite las peticiones ante las respectivas instituciones educativas, se hace caso omiso a las mismas, y haya que recurrir a instaurar acciones de tutela contra las instituciones con el fin de que corrijan sus actuaciones y cese la vulneración.

El propósito es que no se tenga que recurrir a acciones legales que conlleven conminar a las autoridades y directivas de las instituciones educativas a que cumplan con las obligaciones y funciones constitucionales, y se hagan efectivos los derechos de las niñas.

3.3.2. Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 “Restrepo, cambio positivo”

El plan de desarrollo 2012-2015 reconoce que el municipio de Restrepo “presenta grandes retos en la atención a niños, niñas y adolescentes promoviendo condiciones adecuadas para su desarrollo integral, con base en el cumplimiento de los derechos constitucionales, específicamente la ley 1098 de 2006 por el cual se expide el código de la Infancia y la Adolescencia, en donde se plasma las situaciones que irrumpen en el pleno goce de sus derechos por ciclo de vida (Primera infancia, infancia y adolescencia) según las áreas de derecho: existencia, condiciones a superar en el nacimiento; desarrollo, interpretados como los aspectos que intervienen en un adecuado crecimiento; ciudadanía, ejercicio de sus derechos por medio de la participación que contribuyan a una vida en sociedad; Protección, mecanismos utilizados para que prevalezcan, se resguarden y se restituyan los derechos” (p. 30).

Con base en el informe de gestión sobre la garantía de los derechos de la infancia, adolescencia y juventud plantea que el 33 % (3.797) de la población del municipio es menor de 18 años, la administración municipal realiza especial atención a estos ciclos de vida, para lo cual busca atender de manera diferencial a los 1.289 niños y niñas que se encuentran en la primera infancia, a los 1.262 que viven su niñez y a los 1.246 adolescentes del municipio, para lograr que gocen de atención preferencial y disfruten del cumplimiento pleno de sus derechos (p 31).

3.3.3. Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019 “Restrepo, experiencia, compromiso y resultados”

Uno de los pilares del Plan de Desarrollo 2016-2019 es la educación como

la estrategia, que garantiza unas generaciones más educadas y capaces de liderar el desarrollo del municipio, es una prioridad social y de desarrollo humano, fortalecer la cobertura, la calidad y garantizar el acceso a la educación como un derecho fundamental

que permita cerrar la brecha más crítica en el Municipio y lograr llevar a su población a un desarrollo integral, competitivo y con igualdad de oportunidades. Una población educada puede aprovechar las oportunidades económicas que se le presentan, y tiene mayores capacidades para participar en el sistema político, en la economía de mercado y en la defensa de sus propios derechos”. (Concejo Municipal de Restrepo Meta, 2016, p. 22)

Lo anterior en coherencia con los objetivos de desarrollo sostenible que se orientan a “alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas” y “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p 45).

En cumplimiento de estos objetivos, el plan propone “sostener en el 95 % la cobertura de educación básica y media de niños, niñas y adolescentes en edad escolar residentes en el municipio disminuyendo la deserción escolar” (p. 55) y beneficiar con transporte escolar a 600 niños, niñas y adolescentes estudiantes de grado 0 a 11 por cada vigencia.

En este contexto, la Ludoteca municipal y la ludoteca viajera atienden la población en el sector urbano en la casa de la cultura, y con las visitas a las diferentes escuelas rurales, se lleva el juego como derecho para la formación y desarrollo integral de los niños y niñas del municipio generando espacios para el desarrollo de habilidades sociales y de aprendizaje y el fortalecimiento de las competencias para la vida de los niños, niñas y la formación como agentes educativos a los adultos padres y acompañantes, en el marco de la garantía de los derechos de infancia (p. 79).

4. Percepciones acerca de la educación de las niñas en el municipio de Restrepo

El presente estudio hace uso de la metodología cualitativa y de los instrumentos que concede este modelo, como la entrevista cualitativa y la formulación de preguntas abiertas. Contrario a los estudios cuantitativos que pretenden generalizar los resultados con el uso de una muestra estadísticamente representativa, la investigación y la entrevista cualitativas se preocupan por “la representatividad de la parte de la sociedad que estudia”, eligiendo los casos en los que se debe profundizar y sin intentar generalizar un fenómeno en particular (Corbetta, 2010, p. 48).

Por ello, se hace una selección de actores lo cuales aportan información, teniendo en cuenta su representatividad en la sociedad y la relación que establecen con el tema de investigación: la educación, sus políticas, planes de desarrollo, aplicación de los derechos en NNA y la respuesta en lo local, entre otros temas relevantes.

En consecuencia, se definen cuatro grupos de actores: a) actores que representan instituciones, b) actores con poder estamentario en el sector de la educación (otro actor institucional), c) comunidad estudiantil y d) ciudadanos involucrados en la comunidad estudiantil.

En cuanto al primer grupo, se identifican actores que tienen una investidura gubernamental que los hace portadores de una representatividad institucional, dadas las funciones que desempeñan en las organizaciones públicas y la ascendencia que ejercen en la sociedad. Estos

son tomadores de decisiones, e inciden en la formulación e implementación de políticas, programas y proyectos.

En ellos, en alguna medida, recae el ejercicio gubernamental y directivo, y la aplicación de normas en la garantía del ejercicio de los derechos, la equidad, la justicia y la inclusión. Los actores por la representatividad que ejercen son: alcalde municipal, rectora institución educativa del municipio, rectora colegio nacionalizado, comisaría de familia, director intercultural y personera municipal.

El segundo grupo lo constituye un actor que, por su representatividad, ejerce un poder estamentario en la educación y, por ello, también hace parte de la institucionalidad: el docente. Este tiene autoridad en el contexto académico e incide directamente en la formación educativa de los estudiantes al ser parte integradora de la institución.

Un tercer grupo lo constituye la comunidad estudiantil, representada en los(as) estudiantes de educación primaria y secundaria, y la representación del gobierno escolar o estudiantil (personera estudiantil).

Finalmente, el cuarto grupo lo conforma la representación de los ciudadanos involucrados en la comunidad estudiantil, en este caso en los padres de familia (ver Cuadro 22).

Cuadro 22. Actores entrevistados según grupo al que pertenecen

N.º	Representación en la sociedad	Actores
1	Actores que representan instituciones	<ul style="list-style-type: none"> • Alcalde municipal • Rectora institución educativa del municipio • Rectora colegio nacionalizado • Comisaría de familia • Director Intercultural • Personera municipal
2	Actor con poder estamentario en la educación (otro tipo de actor institucional)	<ul style="list-style-type: none"> • Docente

N.º	Representación en la sociedad	Actores
3	Comunidad estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante de educación primaria • Estudiante educación secundaria • Personera estudiantil
4	Ciudadanos involucrados con la comunidad estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • Padre de familia

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se referencian las percepciones a partir de las preguntas abiertas hechas al grupo de actores, teniendo en cuenta su representatividad en la sociedad y la correspondencia con el asunto de la investigación. Los actores entrevistados opinan lo siguiente:

1. ¿Qué entiende por políticas públicas?

Representantes de instituciones:

- Consideran que son los lineamientos que traza un Gobierno para desarrollar sus programas, en un periodo o plazo determinado, con el cual se busca dar solución a los problemas y necesidades de una comunidad, para hacer que la vida y el desarrollo de un pueblo mejore.
- Son los procesos y decisiones nacionales, departamentales y municipales que toma el Gobierno para cumplir con sus programas y que desarrolla para lograr un beneficio. Dichas políticas deben ser muy bien planeadas para que sean exitosas y se aprovechen al máximo, y para que no sea cuestionado el Gobierno por el no cumplimiento o la imposición arbitraria de programas.

Actores con poder estamentario en la educación (docentes):

- Piensan que son las diferentes actividades que debe planear un buen administrador, en especial cuando actúa en el sector

público, porque con ellas debe cumplir y solucionar las problemáticas de la comunidad.

Comunidad estudiantil:

- Considera que son aquellas que elaboran quienes se postulan en las elecciones, pero que no las cumplen a pesar de ser elegidos democráticamente para ocupar un cargo público. Los alcaldes lejos de practicar una gobernanza y seguir capacitándose, no materializan lo prometido en épocas electorales.
- Opina que son programas para que los políticos lleven a cabo una vez sean elegidos, por ejemplo, como alcaldes. Las políticas son para el bienestar del pueblo, como mínimo en lo que respecta a la vivienda y el transporte escolar. No obstante, estas no se ejecutan de forma eficaz y el presupuesto no es suficiente.

Ciudadanos involucrados con la comunidad estudiantil:

- Consideran que son los manejos que da el Gobierno al presupuesto para cumplir con las políticas públicas que los gobernantes deben desarrollar en cada municipio.

2. ¿Conoce las políticas públicas de educación de su municipio?

Representantes de instituciones:

- Establecen que entre los programas que hacen parte de las políticas están: la articulación con el centro de desarrollo integral en primera infancia, programa pizarrón, transporte interveredal para los estudiantes, desayunos y almuerzos en las zonas urbanas y rurales, y asistencia psicosocial a personal profesional de los colegios.
- Consideran que entre los programas están los de vivienda, arreglos de vías, espacios de formación en deporte y cultura a los jóvenes y demás comunidad.

- Manifiestan que son políticas públicas los programas de educación gratuita en los colegios oficiales, becas para los mejores estudiantes según los resultados de las pruebas del Estado, programas de refuerzo en inglés y apoyo a proyectos institucionales, como el Proyecto del cambio de instalaciones del colegio, programa “No niños sin escuela” con cobertura del 100 % de estudiantes, estrategias para evitar la deserción escolar.
- Expresan que la política pública hace referencia a atender y orientar en temas de violencia y abusos sexuales que afectan la vida escolar.

Actores con poder estamentario en la educación (docentes):

- Señalan que en los períodos de Gobierno se han trazado políticas en todos los campos, y en educación se ofrecen becas, transporte escolar, desayunos y almuerzos, capacitación a docentes, y apoyo en el desarrollo de proyectos.

Comunidad estudiantil:

- Manifiesta que no conoce las políticas públicas y cree que tienen que ver con el cumplimiento de asistencia a clases por parte de estudiantes y profesores.
- Estima que son políticas públicas los beneficios del transporte escolar en las áreas rurales. Las políticas ayudan con los cursos del ICFES. Son inversiones que se hacen para mejorar el colegio, la planta física, y aunque no son muchas, es similar a lo que se hace en el colegio.

Ciudadanos involucrados con la comunidad estudiantil:

- Manifiestan que no conocen las políticas públicas. Aunque se entiende que es el cumplimiento de todo lo que deben desarrollar las autoridades para mejorar la educación y el mantenimiento de los colegios y sus profesores.

3. ¿Qué entidades desarrollan políticas públicas en su municipio?

Representantes de instituciones:

- Piensan que las entidades son el equipo de colaboradores de la Administración municipal, la Personería Municipal, las instituciones educativas urbanas y rurales, la casa de la cultura Intercultural, la Comisaría de Familia junto con Policía de infancia y adolescencia, la ludoteca y las escuelas de deportes, con la vinculación de los concejales y de todas las entidades.
- A lo anterior, se adiciona la Secretaría de educación y la comunidad educativa, en virtud de un trabajo de compromiso con los maestros y los esfuerzos orientados a la implementación de proyectos para avanzar en la educación y en el interés de los estudiantes por su futuro.
- Identifican la Alcaldía como la que desarrolla todos los programas que tiene a su cargo en relación con todas las instituciones.

Actores con poder estamentario en la educación (docentes):

- Identifican a la Alcaldía municipal, la Personería, la Comisaría de familia con su equipo interdisciplinario, la Secretaría de educación, la Gobernación, el ICBF y las entidades que prestan apoyo. Sin embargo, es una gestión que requiere una mayor responsabilidad por parte de la Alcaldía, así como de las instituciones del municipio.

Comunidad estudiantil:

- Indica a la Alcaldía, los colegios, los entrenadores de deporte y la personera.

Ciudadanos involucrados con la comunidad estudiantil:

- Expresan que la Alcaldía, junto con un grupo de personas, adquiere una obligación y un presupuesto para contribuir a la

gobernanza; de tal manera que tiene el deber de decidir cuáles serán las políticas públicas por implementar.

4. ¿La educación de las niñas tiene alguna prioridad en el municipio?

Representantes de instituciones:

- Consideran que generalmente son las niñas quienes ostentan una preferencia en lo que respecta a los cupos escolares. Así, las niñas se vinculan más a los programas y actividades culturales, y cuentan con la asistencia de las instituciones oficiales y privadas.
- Creen que no hay específicamente alguna diferenciación entre niños y niñas por preferencia institucional. Se trabaja en conjunto y cuando hay situaciones específicas, estas se tratan por separado.
- Opinan que es menester esa priorización, con el fin de evitar la deserción escolar y los embarazos a temprana edad.

Actores con poder estamentario en la educación (docentes):

- Afirman que aún no se evidencian programas enfocados exclusivamente en las niñas, por lo que se hace necesario implementar un proceso de focalización en el que las niñas sean protagonistas de los cambios socioeducativos en las instituciones educativas. De allí que sea oportuno orientarlas en cada etapa de su formación personal y académica.

Comunidad estudiantil:

- Considera que aunque se brinda el acceso a la educación, el Municipio aún no ha implementado proyectos cuyos actores principales sean las niñas; incluso ni las instituciones educativas proponen una metodología innovadora. Por ello, es frecuente que en los pueblos las niñas muchas veces no dimensionan la importancia del estudio, de allí la conveniencia de que las niñas se vinculen a proyectos de universidad, de

tal manera que sean informadas acerca de la formación profesional y su relevancia social.

Ciudadanos involucrados con la comunidad estudiantil:

- Afirman que no se sabe de esta priorización. Si bien es cierto que no es conveniente minimizar la educación en niños, por lo que si ha de prevalecer una educación de calidad, esta debe estar dirigida tanto a niñas como a niños en cada una de las instituciones educativas (colegios), así como el desarrollo de instrumentos que contribuyan al fácil aprendizaje de ambos.
5. ¿Conoce algún mecanismo que evalúe el cumplimiento de esas políticas en educación?

Representantes de instituciones:

- Encuentran que todas las actividades son evaluadas por quienes reciben el servicio y a su vez por quien lo presta, por lo que se debe presentar un informe a la Administración. Esto sirve para contratar al personal que presta los servicios y así contribuir al mejoramiento en los distintos ámbitos educativos. También para cambiar de actividades y ofrecer otras nuevas.
- Consideran que internamente en la institución el cumplimiento de las políticas se verifica con la evaluación y se determinan las fortalezas y debilidades para luego plantear nuevas propuestas. Sin embargo, los recursos son insuficientes para lograr mayor efectividad.
- Señalan que en las instituciones educativas hay mecanismos para el cumplimiento de los planes anuales que deben desarrollarse e informarse a las Secretarías de educación departamental. También está la rendición de cuentas anual del Municipio que se hace a la comunidad y a la Gobernación.
- Manifiestan que no se conocen como mecanismos de evaluación, pero que realizan informes sobre cómo se cumplió el plan propuesto por la institución durante el año lectivo. Se

analiza la deserción escolar y determinan las causas, y se informa a la Secretaría de educación departamental. Igualmente, se hacen los informes a las otras instituciones que lo requieran, sin embargo, afirman que no se conoce alguna estrategia para cumplir con las políticas que no se ejecutan.

Actores con poder estamentario en la educación (docentes):

- El entrevistado piensa que la institución hace la evaluación institucional anual dentro de los informes que debe presentar, y exclusivamente de lo que llevan a cabo los docentes.

Comunidad estudiantil:

- Afirma que no se conocen y falta información para decir si lo hacen o cómo lo hacen. Solo se hacen evaluaciones sobre lo académico, pero es necesario que se muestren resultados a la Alcaldía. Tampoco se tiene conocimiento sobre otras entidades municipales.

Ciudadanos involucrados con la comunidad estudiantil:

- Manifiestan que no se conocen los mecanismos de evaluación. Deben existir mecanismos internos de los municipios para evaluar, y los resultados arrojados no se difunden ante la comunidad; sin embargo, la comunidad es informada sobre las actuaciones llevadas a cabo.

6. ¿Qué estrategias o acciones propondría para fortalecer la educación de las niñas?

Representantes de instituciones:

- Diseñar estrategias solo para niñas, con un previo análisis de lo que se requiere en atención a problemas específicos que se presenten en la educación de las niñas.

- Ampliar los cupos, tener una dotación de instrumentos y elementos que proporcionen una mayor eficiencia en el desempeño de las actividades tanto de arte, música y danza, como en los deportes. De igual forma, contar con más campos deportivos adecuados con el fin de desarrollar actividades para la juventud y la niñez.
- Evidencian la necesidad de contar con una mayor inversión en la educación, para el otorgamiento de becas y se logre el acceso a la educación superior.
- Proponen crear un taller permanente de formación y asesoría dirigido a las niñas, orientado por universidades que tengan facultades de Psicología y Derecho así como demás profesiones afines, para que asesoren a las niñas en la importancia de continuar los estudios profesionales, para afrontar las responsabilidades en todo los campos sin restringir su formación solo a la visión de formar una familia.
- En el mismo sentido proponen crear talleres motivadores para niñas con formación en la autoestima, la tolerancia, el respeto a sí mismas y al otro, sobre la responsabilidad de la mujer como motor de la sociedad, y otros temas importantes. Dichos talleres contribuyen a la prevención del suicidio, de embarazos, abortos y situaciones que requieren un apoyo de interinstitucional.

Actores con poder estamentario en la educación (docentes):

- Desde el estamento docente, se propone organizar charlas dirigidas a las niñas en los colegios, en las cuales se propongan soluciones a sus problemas o dificultades familiares, sociales y económicas, ya que es común que no sean escuchadas en sus núcleos familiares o no cuentan con una persona que las oriente. En dichas charlas, se las orienta en la importancia de recibir una educación de calidad y el aprovechamiento de los espacios curriculares.

Comunidad estudiantil:

- Asegura que se necesitan más elementos, tales como libros. A muchos estudiantes y profesores se les dificulta fortalecer lazos de buena comunicación para suplir falencias y mejorar el aprendizaje.
- Proponen hacer proyectos y traer personal capacitado en temas que las mismas niñas soliciten, permitiendo que ellas participen de manera activa y propositiva.

Ciudadanos involucrados con la comunidad estudiantil:

- Consideran que es necesario promover programas para las niñas, enfocados en cómo orientarlas hacia la realización de actividades deportivas y recreativas, y programas de lectura. A su vez, que sean tratados temas de salud, drogadicción, selección de las amistades y el comportamiento en general.

7. ¿Cómo concibe la educación?

Representantes de instituciones:

- Parten de que es un derecho que debe ser garantizado por el Estado, al considerarse la forma más importante de obtener el desarrollo social, económico y cultural más progresivo, aunado a ello forja el crecimiento como persona, en el alcance de las metas como herramienta útil en la sociedad. Hoy en día es mucho más factible acceder a la educación y poder obtener más oportunidades laborales.
- Sostienen que la educación es el proceso que se imparte desde la infancia, es un proceso de sociabilización del hombre para poder insertarse de manera efectiva en la sociedad. Sin educación, un pueblo no surge, no progresa. Es una obligación y necesidad que requiere de mucha atención y prioridad. Es un derecho que requiere de conocimientos para su orientación y de atención, no solo en la escuela sino también en la

familia como base de la sociedad. Se concibe como una necesidad vital para cada ser humano, en virtud a que permite las interrelaciones sociales y la convivencia.

Actor con poder estamentario en la educación (otro tipo de actor institucional):

- Señala que la educación es una de las alternativas que tiene a su alcance el ser humano para ejecutar sus metas personales y profesionales como miembro con voz y voto en una sociedad. La educación no es solo intelectual, sino integral, de manera que no se pierda de vista la formación en valores y principios.

Comunidad estudiantil:

- Manifiesta que la educación es estudiar, aprender, asistir al colegio, tener buen comportamiento, saber hablar e interrelacionar y tener metas profesionales. Los colegios y escuelas deben exigir más y a la vez proporcionar los diferentes medios y lugares de estudio. Es necesario abrir un programa de asesorías debido a que las clases no son suficientes en razón al contenido de las materias, y la cantidad de estudiantes por curso.

Ciudadanos involucrados con la comunidad estudiantil:

- La educación es un derecho que tienen los hijos es por esto que los padres deben contribuir en su educación, afirman. Actualmente, hay muchas facilidades para educarse (instituciones diversas, programas técnicos); sin embargo, se ha desmejorado en la exigencia en comparación a la educación de años anteriores.

8. ¿Cuál ha sido su gestión en el desarrollo de su municipio?

Representantes de instituciones:

- Afirman cumplir con los planes establecidos y programados anualmente. La apertura de cupos suficientes para lograr el acceso de todos los NNA, la permanencia de las becas estudiantiles, la vinculación y permanencia de equipos de docentes completos y especializados en sus ramas del saber, también el cumplimiento de las jornadas institucionales y la gestión que se realiza ante las entidades de gobierno.
- Afirman orientar a las familias que requieren de asesoría y velar para que los derechos de los niños se respeten y lograr la comprensión por parte de los padres acerca de los problemas familiares y la incidencia de estos en la educación de los niños.
- Confirman la realización de programas de enseñanza y promoción de los derechos humanos con acompañamiento permanente.

Actor con poder estamentario en la educación (docente):

- Señala la importancia de la participación en las actividades planeadas, los proyectos con integración de la comunidad educativa y el trabajo articulado e interdisciplinario.

Comunidad estudiantil:

- Afirma responder con el estudio y participar en el colegio en proyectos y ayudar a que el colegio no decaiga. Por ejemplo, hay actividades con otras instituciones y responder con un buen puntaje del examen ICFES.

Ciudadanos involucrados con la comunidad estudiantil:

- Ratifican la participación en la asociación de padres y colaborar con las actividades para mejorar el colegio.

4.1. Consideraciones acerca de las percepciones de los actores entrevistados en relación con políticas de educación

Con respecto a la percepción acerca de las políticas públicas que elaboran los actores que representan instituciones, se observa que responden a la impronta de los contenidos y usos de los términos que refieren al desarrollo. Estos términos vienen direccionados por las organizaciones internacionales del desarrollo, los gobiernos y las organizaciones públicas y privadas del orden nacional. Estos dictados ideológicos y procedimentales de la forma de concebir e instrumentalizar el desarrollo se aplican en lo local (Benavides, 2015).

Ahora bien, la incidencia de la orientación de la planificación convencional del desarrollo y las funciones de la gestión pública, incluyendo el accionar de los asuntos administrativos, guían los planes de acción de las instituciones. Por tanto, los funcionarios públicos elaboran “una cultura de la planeación en el seno de la Administración Pública” (Velásquez, 2010, p. 10) con procesos de planificación orientados a nivel intra e interinstitucional, en respuesta a las políticas y su implementación por medio de la gestión pública.

De ahí que estos actores relacionen el concepto de políticas públicas con los lineamientos que traza un Gobierno para desarrollar sus programas, y los procesos y toma de decisiones que se formulan, buscando dar solución a los problemas y necesidades de una comunidad con el fin de generar bienestar. También relacionan las políticas públicas con las actividades administrativas.

Esto indica que es mayor la incidencia del sentido práctico de la planificación que la conceptualización de las políticas, lo que tiene como consecuencia dejar de lado aspectos esenciales como, por ejemplo, la ideología y forma de gobierno, el concepto filosófico de lo social en lo local, el modelo de desarrollo económico local y, por consiguiente, la priorización en la asignación, distribución y focalización del presupuesto público (Benavides, 2015).

Estos debates no se presentan en el contexto local, dado que se ha dejado a la política nacional y al gobernante local la libertad de ceñirse

a los lineamientos, según sus propios criterios, con conocimiento o desconocimiento de esta esencialidad de la política pública y del desarrollo. Por su parte, las estudiantes y comunidad de padres relacionan las políticas con el poder político, lo electoral, lo presupuestal y administrativo, y el cumplimiento de las promesas y compromisos electorales.

En consecuencia, los actores consultados, en general, consideran que conocen las políticas de educación del Municipio al relacionarlas directamente con los programas y proyectos que ejecuta la Administración municipal, así como el grado de beneficio que se gestiona y recibe la población. De manera específica, la comunidad conoce los programas y proyectos municipales en la medida en que se deriva un beneficio social palpable de dichos programas, en este caso los niños, adolescentes y, en particular, las niñas.

De la misma manera, en la estructura institucional y las interrelaciones de gestión que construyen las dependencias de gobierno, los actores opinan que la responsabilidad de la formulación y ejecución de las políticas públicas debe ser más una preocupación de las instancias de gobierno y menos de la comunidad organizada. Por consiguiente, no se concibe la fortaleza de la participación de las comunidades organizadas, ni de los grupos sociales de interés o de los involucrados en la construcción de políticas.

Indudablemente, la participación de comunidades organizadas que identifiquen problemáticas y las pongan en la agenda pública de forma relevante, de alguna manera hace posible la priorización de problemas-respuesta institucionales a sectores poblacionales, como es el caso de las niñas, sin descuidar a los niños y a los adolescentes.

En ese sentido, se establecería una correspondencia entre la formulación de la política, su implementación y posterior evaluación, de acuerdo con los instrumentos de la gestión administrativa. El proceso de creación de las políticas públicas aporta al conocimiento de los mecanismos de ejecución y de seguimiento al cumplimiento de la política, y por supuesto acerca al proceso de evaluación de la misma. Este proceso, conocido como ciclo de la política pública, aporta la información necesaria a los actores públicos y privados, y a la comunidad involucrada, con respecto a la decisión acordada.

Esto implica un proceso adecuado de conocimiento global y específico de la política que en la realidad no se da, como lo muestran las respuestas de los entrevistados, dado que el sistema institucional recurre solamente a la rendición de cuentas del ente a los ciudadanos, o bien a la publicitación de algunos apartes de la ejecución de los programas y proyectos del municipio, lo que es insuficiente para que los ciudadanos tengan una mayor información y conocimiento de la ejecución del plan de gobierno.

Por supuesto, del acceso o limitación de la información que tengan los ciudadanos, y aun los mismos funcionarios y actores políticos, depende el conocimiento del asunto y la posición de participación o exclusión que asuman con respecto a la agenda pública en su formulación, implementación y evaluación. Como se explicó antes, por lo general los sectores poblacionales no acceden a información relevante de la formulación y ejecución de los programas de gobierno, por lo que quedan excluidos del ciclo de la política (Benavides, 2015). De ahí que los entes administrativos que representan al Estado y al Gobierno terminen considerando lo que es importante para los ciudadanos y los sectores poblacionales, como es el caso de los NNA.

Cuando se evidencia el incumplimiento y la falta de garantía de derechos, los afectados acuden a que les sean tutelados sus derechos y a reclamar por otras vías la restitución de los mismos. Lo que esperan los ciudadanos, y en este caso los NNA, es que en el ejercicio de gobierno, los administradores, los directivos de las instituciones de educación, los docentes, y las instancias protectoras de DD. HH. sirvan de garantes al cumplimiento de las normas y a la aplicación efectiva de los derechos con enfoque diferencial, de género, con equidad, justicia e inclusión.

4.2. Relación de las percepciones de los actores y casos jurídicos en cuanto a las 4A

A continuación, se muestra una relación de las percepciones de los actores a la luz de los requisitos u obligaciones que arrojan las 4A y los casos relevantes que se conocen en el Consultorio Jurídico, siguiendo la matriz que elaboró la Alcaldía de Bello (Antioquia), en 2009.

Como se ha expuesto anteriormente, los casos que se conocen en el Consultorio Jurídico de Restrepo se presentan motivados por la vulneración de los derechos a la educación. Por lo general, dichos casos se conocen al inicio del año lectivo, y la consecuencia es el requerimiento a las instituciones de la protección del derecho a la educación de manera inmediata para evitar así las acciones de tutela en contra de las directivas rectorales.

Entre los casos, sobresale el de las estudiantes repitentes, que consiste en la vulneración del derecho a la educación de las niñas por la negativa de las directivas de la institución a recibirlas por ser repitentes de niveles de estudio que han perdido por diversas causas. Se les niegan el cupo por haber reprobado el año lectivo en esa misma institución o en otra.

Otro caso es el desplazamiento que sufren los NNA y sus familias, quienes se trasladan a otro lugar sin documentos y las instituciones niegan su ingreso por falta de estos, desconociendo el derecho a la educación o el impedimento a que continúen asistiendo a recibir sus clases por no tener los documentos o certificados de notas de años anteriores.

Ante estos casos, el Consultorio Jurídico ha tenido que intervenir dirigiendo derechos de petición y, en algunos casos, instaurando acciones de tutela que, una vez conocidas por la parte accionada, se obliga a corregir su actuar y cesa la vulneración.

En esta matriz relacional, se evidencia en los criterios correspondientes a la Asequibilidad, la Accesibilidad, la Adaptabilidad y la Aceptabilidad las obligaciones que se deben tener en cuenta para que en el municipio de Restrepo se cumpla con una educación óptima

encaminada a hacer efectivos los derechos de las niñas con enfoque diferencial y enfoque en género (véase Cuadro 23).

Cuadro 23. Percepciones de los actores enfocadas en las 4A

Criterio	Obligaciones de cumplimiento inmediato	Obligaciones de cumplimiento progresivo
Asequibilidad/ Disponibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de cupos escolares. • Cumplimiento de asistencia a clases de estudiantes y profesores. • Disponibilidad de docentes y de instrucción académica para docentes. • Mejorar la planta física del colegio. • Asegurar el mantenimiento de los colegios. • Beneficios del transporte escolar en las áreas rurales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de grupos de enseñanza (articulados a formación de lideresas) • Mayor atención y más inversión en la educación; obtención de becas y que los estudiantes accedan a la educación superior.
Accesibilidad/ Acceso	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer las políticas y programas de educación. • Definir las políticas y programas que se van a ejecutar con conocimiento de la comunidad académica. • Más gestión y compromiso de la Alcaldía con las instituciones del municipio. • Acceso sin discriminación y protección contra toda forma de discriminación. • Asegurar el acceso a la educación básica por parte de toda la población. • Plan de acción para asegurar la enseñanza obligatoria y accesibilidad. • Implantar un sistema adecuado de becas para las poblaciones más vulnerables. • Erradicar el analfabetismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a programas de alfabetizaciones para adultos. • Fomentar enseñanza básica para quienes no han recibido o terminado el ciclo completo de primaria.

Criterio	Obligaciones de cumplimiento inmediato	Obligaciones de cumplimiento progresivo
Adaptabilidad/ Permanencia	<ul style="list-style-type: none"> • Focalización en las niñas en virtud a que requieren de mucha atención en su adolescencia, y desarrollar las estrategias según sus necesidades. • Hacer ver la importancia del estudio en las niñas de los pueblos. • Crear talleres motivadores y llamativos para niñas, con formación en la autoestima, la tolerancia, el respeto a sí mismas y a los demás, también sobre la responsabilidad de la mujer como motor de la sociedad, y otros temas importantes. • Vincular proyectos de universidad e información profesional. • Permanencia en el sistema educativo. • Medidas para fomentar asistencia regular a clases. Prestación eficiente y continua del servicio educativo. • Prohibir y eliminar toda forma de discriminación que afecte la permanencia. • Libre desarrollo de la personalidad. • Debido proceso en imposición de sanciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formular planes de educación idóneos para todas las edades. • Crear un taller permanente de formación y asesorías a las niñas, apoyado por universidades que tengan facultades de Psicología y Derecho, así como otras profesiones, para que asesoren a las niñas en la importancia de continuar estudios profesionales. • Establecer servicios de guarda escolar para niños y niñas cuyos sus padres trabajan. • Ofrecer charlas en los colegios con las niñas, y escuchar sus problemas o dificultades, ya que muchas veces en sus casas no son escuchadas, o no tienen una persona que las oriente. • Facilitar más elementos, tales como libros, para la formación académica.

Criterio	Obligaciones de cumplimiento inmediato	Obligaciones de cumplimiento progresivo
Aceptabilidad/ Calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Internamente, en la institución con la evaluación y la determinación de las fortalezas y debilidades, para luego plantear nuevas propuestas. Asegurar recursos para lograr lo que se planea. • Diseñar estrategias para niñas, orientadas a atender problemas específicos que se presenten en la educación de las niñas. • Inspección y vigilancia del sistema educativo. • Sistema de seguimiento y evaluación. • Planes de estudio orientados al cumplimiento de objetivos de la educación. • Disciplina escolar compatible con la dignidad humana. • Igualdad de calidad en educación a grupos más vulnerables. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para hacer que la vida y el desarrollo de un pueblo mejoren. • Cumplir con los programas educativos. • Dotación de instrumentos y elementos que proporcionen una mayor eficiencia en el desempeño de las actividades tanto de arte, música y danza, como en los deportes. De igual forma, con más campos deportivos adecuados con el fin de desarrollar actividades para la juventud y la niñez. • Hacer proyectos y traer personal capacitado en temas que las niñas mismas soliciten, con participación y espacios para formarse.

Fuente: Elaboración propia.

5. Lideresas de la educación: caminando hacia la paz

El enfoque diferencial con énfasis en los derechos de los niños y adolescentes, y en especial de las niñas, tal y como se ha orientado en esta investigación, requiere de espacios de formación, intervención y de gestión que logren generar barreras contra la vulneración de los derechos promulgados en leyes, convenios y acuerdos, lo que incide en la política pública educativa.

Una forma de crear esos espacios de formación y gestión es el liderazgo, y en sentido más específico de lideresas, que como lo afirma Zalles (2010), permite definir visiones y metas, así como trazar actividades, considerar normas y organizar agendas propias y de otros actores. Un líder o lideresa guía, dirige, ordena, acaudilla y va a la cabeza de un grupo de personas. También enseña, tiene dominio e instruye en un determinado contexto, pues quien es líder fomenta el cambio o la transformación de una situación y de unos actores involucrados en un escenario social para perfeccionarlo.

El liderazgo requiere de una responsabilidad moral al buscar “mejorar” a los conexos a una realidad y movilizar actores en una intencionalidad social, en lo que Zalles (2010, p. 27) denomina: “Movilizar trabajo adaptativo” entendido como “motivar, organizar, orientar y focalizar la atención”, con el objeto de “enfrentar un desafío que genera

desequilibrio para que sean ellos y ellas quienes busquen las soluciones y reestablezcan su propio equilibrio”.

Dicho liderazgo debe involucrar a la gente en la búsqueda de soluciones, como lo propone Heifetz (citado por Zalles, 2010) en el nuevo paradigma del liderazgo, en el que destaca la influencia que tiene el ámbito cultural con las ideas, creencias, valores y actitudes, sin que desconozcan los cambios y mejoras a los factores institucionales, constituciones, leyes, políticas públicas y reglamentos.

Las acciones del liderazgo deben inscribirse al amparo del Estado social de derecho, con el propósito de garantizar la efectividad, protección y promoción de los DD. HH., entre ellos el derecho a la educación. Con el liderazgo es posible disminuir la situación de amenaza y vulneración y generar una cultura que se cimiente en los derechos de las niñas por medio de la formación de lideresas en el municipio de Restrepo. Para ello, es oportuno hacer una diferenciación entre el liderazgo y el ejercicio del mismo por las niñas, lo que las convierte en lideresas.

5.1. Comunidades de liderazgo

La *Guía para el liderazgo político de las mujeres en el ámbito local* considera que:

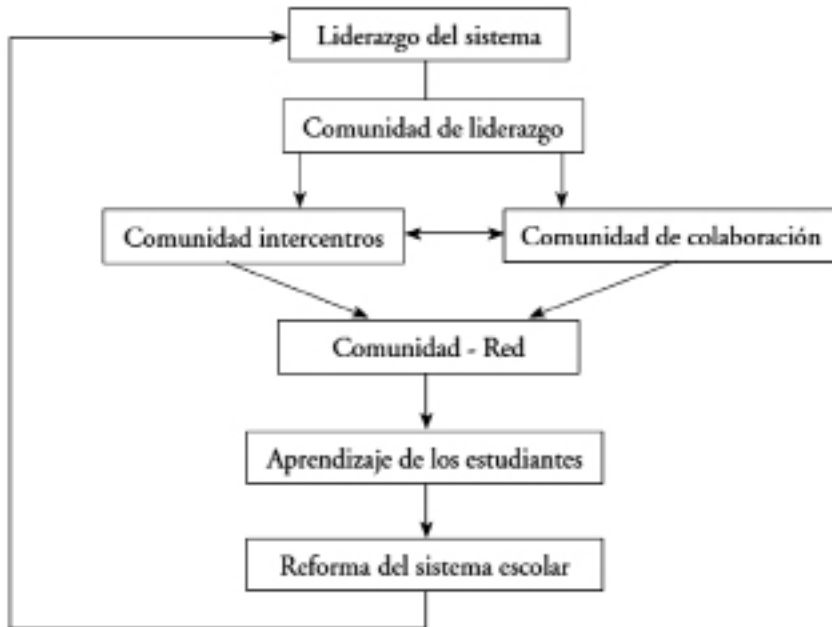
El liderazgo es el conjunto de actividades, de relaciones y de comunicación que establecen las personas entre sí, y que permite a un individuo ejercer diversos niveles de influencia positiva sobre el comportamiento de los miembros de un grupo determinado, de una organización o de una comunidad; consiguiendo que la persona que ejerce el liderazgo, defina y alcance de manera conjunta, voluntaria y eficaz los objetivos planteados para la consecución de un fin determinado. (UN-INSTRAW, 2007, p. 56)

Este tipo de liderazgo de la comunidad es lo que se considera un liderazgo compartido o del sistema, y con énfasis en lo educativo, el cual descentra el poder tradicional y sus límites “percibiendo como

suyos no sólo a sus alumnos sino también a los de los demás centros, integrando una comunidad con el resto de los directivos” (Delgado, 2012, p. 20). Según este autor, se basa en un fuerte trabajo de colaboración que transforma las prácticas tradicionales en un liderazgo más compartido, es decir, en un sistema relacional en red que se entiende como un “liderazgo del sistema”.

De este modo, se busca mejorar el rendimiento de los estudiantes y la comprensión de problemas que atañen a su presente y futuro. Por tanto, el aprendizaje es un constructo social, y “el conocimiento está integrado en la vida misma de las comunidades: se comparten compromisos, valores, lenguajes y formas de hacer las cosas... [y] los procesos de aprendizaje y pertenencia a una comunidad de práctica son inseparables” (Delgado, 2012, p. 11). Este sistema se explica a continuación en el gráfico.

Gráfico 1. Sistema relacional en red



Fuente: Delgado (2012, p. 11).

Dentro de las características de este liderazgo, entre otras, se encuentra la lucha por la equidad, la inclusión, los nuevos espacios de representación y derechos, en este caso de las niñas, sin desatender el conjunto de los niños y los adolescentes. Delgado toma la apreciación que Hopkins (2009) hace al respecto en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Elementos del liderazgo del sistema



Fuente: Delgado (2012, p. 15).

En tal sentido, Delgado (2012) afirma que las comunidades de liderazgo en los centros educativos deben trabajar colaborativamente en todos los niveles con el objetivo de implantar valores y decisiones democráticas, e incorporar la participación y recepción de propuestas, el respeto a los derechos, la dignidad, la justicia plena y su realización y, sobre todo, tener presente la equidad de género.

5.2. El liderazgo y la mujer

El liderazgo de la mujer surge ante la dominación jerárquica del hombre, y hace contrapesos en aras de la igualdad anteponiendo las diferencias dadas por el género. Vásquez (2010) plantea diferencias entre el ejercicio del liderazgo y la lideresa, y aclara que esta es quien lleva a la práctica el liderazgo; en otras palabras, la lideresa es quien ejerce el liderazgo (ver Cuadro 24) y quien encamina su trabajo al liderazgo comunitario, organizacional y político partidario.

Cuadro 24. Diferencias entre liderazgo y lideresas

Liderazgo	Lideresa
Enfocado en la acción y en el ejercicio del poder de manera positiva.	Enfocado en la persona que ejerce tal acción.
Trabajo o función de la lideresa.	Persona específica, con nombre y apellido, que hace el trabajo de liderar.
Es algo que se aprende, que se va construyendo.	Posición que una persona tiene con respecto a un asunto determinado: dirigirlo.

Fuente: Vásquez (2010, p. 8).

El poder de las lideresas es el servicio a los demás y la conducción colectiva de las organizaciones en el cumplimiento de sus metas, de ahí el sentido social de su trabajo. Su mérito y productividad dependen de la calidad de su interacción con las personas, de su capacidad de acción y del impacto que producen los hechos objetivos de su gestión.

La lideresa debe poseer o desarrollar siete bases de poder o influencias, como ha venido siendo puntualizado por la Asociación de Mujeres por el Aprendizaje de sus Derechos, el Desarrollo y la Paz (2005), y como recalca Vásquez (2010, p. 9), como se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro 25. Siete bases de poder o influencias
que deben desarrollar las lideresas

1. Poder de conexión: con instituciones y personas de contacto que ayuden a obtener recursos para el desarrollo de la organización.
2. Poder del experto o experta: que proporciona conocimientos, destrezas y experiencias.
3. Poder de información: es poseer y usar información valiosa y necesaria que ayude al desarrollo de la empresa.
4. Poder legítimo: para aprovechar la posición de liderazgo y los derechos que ésta implica para influenciar positivamente la conducta de los demás.
5. Poder de referencia: en función de la atracción que los miembros sienten por la lideresa, para influir sobre el resto del grupo.
6. Poder de recompensa: al utilizar estímulos concretos o verbales para influenciar la conducta de otros.
7. Poder de coerción: al establecer sanciones o castigos para los miembros que no cumplen con las normas del grupo.

Fuente: Vásquez (2010, p. 9).

Por lo anterior, entre las funciones que debe asumir una lideresa están: posibilitar u orientar el camino que se debe seguir para lograr los objetivos propuestos, crear un clima adecuado de confianza en el trabajo propuesto, propender por la unidad en el grupo, promover la participación, contribuir a resolver los conflictos y reducir las tensiones, así como saber escuchar con atención y respeto, hacer más horizontales las responsabilidades y no creerse imprescindible, sino un miembro con estirpe en el equipo, compartiendo la función del liderazgo con otras personas del equipo de trabajo (Romero 2000 citado por Vásquez, 2010, p. 5).

En el municipio de Restrepo, se pretende promocionar este tipo de liderazgo, formando un grupo base de niñas como lideresas, con la tarea de promulgar la enseñanza y defensa del derecho a la educación de las niñas y, por consiguiente, de propiciar ambientes de diálogo y paz en lo local.

El objetivo consiste en que las niñas estudiantes con un gran potencial sean capacitadas intelectualmente para desempeñarse en diversas profesiones o labores de la vida cotidiana, y a la vez respondan a la sociedad y a los tiempos que se afrontan y que requieren con urgencia

un compromiso conforme a las políticas públicas y al empoderamiento de la mujer frente a la educación y a sus derechos, que han sido vulnerados por su silencio y por el desconocimiento de los mismos.

Una lideresa es una mujer reconocida por su compromiso y empoderamiento frente a su medio, su comunidad, sus pares y la sociedad en general, que logra ese reconocimiento a través de su formación, conocimiento, innovación, compromiso, construcción de redes, inclusión de la mujer, emprendimiento, reconocimiento de prioridades y experiencias que construyan bases de discusión y soluciones, para lograr que las políticas públicas de un Estado se hagan realidad, en cada uno de los espacios que conforman el territorio colombiano.

Con la investigación, se deduce que la formación de niñas líderes se hace necesaria toda vez que son concebidas como las primeras semillas que se encargarán de portar las banderas caminando hacia la paz, en este caso, como grupo piloto de niñas que hacen parte del núcleo educativo del municipio de Restrepo del Colegio Francisco Torres León Puente Amarillo, institución educativa del sector rural. Dicho grupo seleccionado se ha capacitado durante varios meses con personal altamente calificado e idóneo en los temas de esta investigación y con conocimiento de las políticas públicas en educación.

La capacitación y el ejercicio de formar lideresas empoderadas en sus derechos, con énfasis en la educación para las niñas, busca que sean ellas las ponentes de este proyecto en las diferentes instituciones educativas del departamento, la región y en lugares importantes del país. También se espera avanzar en ponencias internacionales que muestren su trabajo como lideresas y sean reconocidas por un trabajo social que conduzca a las futuras generaciones por el camino hacia la paz.

Conclusiones

En relación con la promoción de los DD. HH. con énfasis en las poblaciones más vulnerables como lo son los niños, adolescentes y, en especial, las niñas, se requiere la inclusión efectiva del enfoque de género con los valores, principios y normas universales inherentes a la dignidad humana, la vida, la libertad, la igualdad, la seguridad, la participación política, el bienestar social y la eficacia de las políticas relacionados con el desarrollo integral.

Las políticas públicas como, en este caso, la política de educación y su implementación a través de planes, programas y proyectos, deben trascender la sola compilación de ideas y propósitos o los listados de actividades y asignaciones presupuestales, y observar las respuestas que formulan en ideales, anhelos y problemáticas de la sociedad, incluyendo lo que quiere la gente misma.

Al considerarse la educación como una estrategia contra la exclusión social, la vulnerabilidad, la prevención de conflictos y un camino para defender los derechos en lo local, es imprescindible poner el foco en una educación asequible, accesible, aceptable y adaptable, acompañada de un liderazgo compartido, adaptativo y prominente de las niñas como lideresas locales. De esa manera, se proyecta una comunidad de liderazgo que impacta el sistema de la educación.

Es necesario introducir las políticas y la formulación de los planes de desarrollo, así como su ejecución, al debate local en el que incidan las comunidades de liderazgo con enfoque diferencial y de género. Esto se puede lograr al generar nuevos espacios de participación política de naturaleza educativa que transformen el sentido de la política con la participación decidida, formada e informada de las niñas.

De esa manera, el ejercicio de Gobierno, la administración de la educación, la comunidad educativa y las instancias protectoras de DD. HH. pueden propiciar un fuerte sistema de liderazgo que sirva de vedor a la garantía del cumplimiento de las normas y de la aplicación efectiva de los derechos con enfoque diferencial, de género, con equidad, justicia e inclusión.

Ahora bien, con respecto a las 4A en la percepción de los actores del municipio de Restrepo, la investigación propone un compilado de obligaciones para cumplir, de manera inmediata y progresiva, que permitiría que las políticas de educación, el derecho a la educación y los enfoques diferencial y de género se cumplan.

En cuanto a formar lideresas en el municipio de Restrepo, se evidencia el interés y motivación en las niñas que conocen y participan del proyecto, al enfocarse en sí mismas y visualizarse. Allí comienza el nuevo rol de lideresa, al cambiar espacios de tiempo libre para su ocio, juego, charla o televisión, por cumplir un rol en el que ella misma es quien debe demostrarse y definir qué tanto se encuentra comprometida y convencida de sus otros pares de cualquier parte del territorio o del mundo.

El trabajo de lideresa, algo que usualmente tiende a confundirse y usarse indistintamente con ser un líder, está enmarcado en su empoderamiento frente a una convicción, en ahondar y proyectarse a las demás personas para que conozcan el discurso acerca de su historia de vivencia de compromiso y, sobre todo, comprender todo aquello a lo que tienen derecho y cómo acceder a un goce efectivo del mismo, a través de los medios idóneos.

Por tanto, es compromiso de una lideresa buscar, por parte del público al que se dirija, admiración para que de ellos emerja el ánimo de entablar un diálogo que contribuya a sus problemáticas y, aún más, que su discurso cree conciencia acerca de la realidad latente que

a todos les interesa y afecta. Una lideresa, de este modo, es quien estimula y pone ante la palestra la ruta que se debe discutir para construir una identidad y fortaleza y, a partir de esa conciencia, la comunidad reclame lo que le pertenece, es decir, unas políticas públicas efectivas que proporcionen mejor educación como rumbo que orienta el camino hacia la paz.

Desde esta perspectiva, con el grupo de semillas de lideresas por la educación de las niñas, se busca hacer visibles los objetivos de este proyecto, teniendo como base de estudio las políticas públicas de educación desarrolladas a lo largo de la investigación y el derecho a la educación enmarcado en los diferentes instrumentos nacionales e internacionales. Entre los propósitos, surge el deseo de iniciar el tránsito hacia la paz y la defensa por la educación.

Como conclusión final, se evidencia que en general hay desconocimiento sobre el tema de políticas públicas en las comunidades educativas. Se propone la formación de niñas en políticas públicas con énfasis en el derecho a la educación.

Referencias

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe*, 88, 35-50.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1952). Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer-resolución 640 (VII), 20 de diciembre de 1952.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos-resolución 2200 A (XXI), 16 de diciembre de 1966.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1984). Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes-resolución 39/46, de 10 de diciembre de 1984.
- Benavides, G. (2015). *Factores de desarrollo comunes y aspectos diferenciales en la planificación de la Orinoquia Colombiana* (Convenio de Cooperación Ecopetrol-Unillanos N° 5211714 AC 02). Villavicencio, CO: Instituto de Ciencias Ambientales de la Orinoquia Colombiana.
- Borja, C., García, P., & Hidalgo, R. (2011). *El enfoque basado en derechos humanos: evaluación e indicadores*. Madrid: Red En Derechos. Recuperado de http://www.redenderechos.org/webdav/publico/evaluacionEBDH_final.pdf

- Concejo Municipal de Restrepo Meta (2016). Plan de desarrollo municipal “Restrepo, experiencia compromiso y resultados” 2016-2019.
- Congreso de Colombia (2000). Ley 581/2000-participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, 31 de mayo 2000.
- Congreso de Colombia (2003). Ley 823 de 2003-por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres, Diario Oficial No. 45.245, de 11 de julio de 2003.
- Congreso 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, 4 de diciembre de 2008.
- Congreso de Colombia (2012). Ley 1542 DE 2012-Por la cual se reforma el artículo 74 de la Ley 906 de 2004, Código de Procedimiento Penal, 5 de julio de 2012).
- Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (2009). Resolución 1888-6195ª sesión, celebrada el 30 de septiembre de 2009.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social* (ed. rev.). Madrid: Mc Graw Hill.
- Cunill, N. (2010). Las políticas con enfoque de derechos y su incidencia en la institucionalidad pública. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 46, 1-20.
- Delgado, L. (2009). *Documentación sobre gerencia pública. Tema 3. Las políticas públicas. El ciclo de las políticas públicas. Clases de políticas públicas. Eficacia, legalidad y control. Indicadores de gestión*. Castilla-La Mancha: Administración de la Junta.
- Delgado, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educar*, 48(1), 9-21.
- Dunn, W. (1994). *Public policy analysis: An introduction* (2.a ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fondo Monetario Internacional (2003). Declaración de Roma sobre la armonización, 1, Roma (Italia), 25 de febrero de 2003.
- Góngora, M. (2003). *El derecho a la educación. En la Constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales*. Bogotá: Defensoría del Pueblo. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/24868.pdf>
- Goodin, R. E., Moran, M., & Rein, M. (Eds.) (2006). *The Oxford Hand Book of Public Policy*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780994548453.001.0001

- Hopkins, D. (2009). *L'emergència del lideratge del sistema*. Debats d'Educació, 12. Barcelona: Fundació Jaume Bofill – UOC [Trad. M. L. Delgado, 2012]
- Jatib, G. (s. f.). CECAR Corporación Universitaria del Caribe, Dirección de Educación Abierta y a distancia. Módulo de políticas Públicas. <http://e-learning.cecar.edu.co/modulos/Administraci%C3%B3n%20P%C3%ABblica/4%20SEMESTRE/POLITICAS%20PUBLICAS/index.html#p=12>
- Jiménez, W. (2007). *El enfoque de los derechos humanos y las políticas públicas*. Bogotá: ESAP, Maestría en Administración Pública y Especialización en Derechos Humanos.
- Mejía, J. (2009). Análisis de la protección de los derechos económicos, sociales y culturales en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos desde la Teoría y la Filosofía del Derecho. Tesis Doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/7591/joaquin_mejia_tesis.pdf;jsessionid=B272777730A8860A4B0FD1E49E1377C8?sequence=1
- Muñoz, V. (2006). *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación de las niñas* (Informe E/CN.4/2006/45). Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/informe-del-relator-especial-sobre-el-derecho-a-la-educacion-de-las-ninas-vernor-munoz-villalobos.pdf>
- Musgrave, R. (1992). *Hacienda Pública. Teórica y Aplicada*. Madrid: Mc Graw Hill / Interamericana de España S.A.
- Muller, D. C. (1979). *Elección Pública*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ochoa, G. (2011). *Políticas públicas y enfoque de derechos ¿una relación posible?* Germina, Conocimiento para la acción. Recuperado de <http://www.germina.cl/secciones/articulos/politicas-publicas-y-enfoque-de-derechos>
- OEA (1948). Convención Interamericana sobre la Concesión de los Derechos Políticos de 1948.
- OEA (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos, 22 de noviembre de 1969.
- OEA (1994). Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer-Belém do Pará 1994.
- ONU (1993). Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 25 de junio de 1993.

- ONU (1994). Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994.
- ONU (2000). Declaración y Objetivos del Milenio, 8 de septiembre de 2000.
- ONU (2005). Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda Oficial al Desarrollo, 28 De Febrero de 2005.
- ONU (2007). Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, Resolución sobre el derecho a interponer recursos y a obtener reparación para las mujeres y niñas víctimas de violencia sexual, 2007.
- Organización para la Unidad Africana (1999). Carta Africana por los Derechos y Bienestar del Niño -Addis Abeba, 29 de noviembre de 1999.
- Ortegón, E. (2008). *Guía sobre diseño y gestión de la política pública*. Bogotá: Organización del Convenio Andrés Bello/Colciencias/Instituto de Estudios Latinoamericanos.
- Presidencia de la República de Colombia (2013). Derechos de las mujeres principales instrumentos y normas internacionales y nacionales colección. Cuadernos legislación y pueblos indígenas de Colombia no. 6. Recuperado de <http://www.limpalcolombia.org/pdf/Derechos%20de%20las%20Mujeres.pdf>
- Reyes, G. (2008). Desarrollo humano: desafío permanente en el ámbito universitario. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2). 153-156. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552008000200014
- Reyes, G. (2009). Teorías de desarrollo económico y social: articulación con el planteamiento de desarrollo humano. *Tendencias*, 10(1), 117-142.
- Roth, A.-N. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Santander, J., Gómez, C., Márquez, D., & Soler, S. (2012). *El proceso de formación de agenda de la política pública de seguridad democrática*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Secretaría de Planeación Municipal (2012). Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 “Restrepo, cambio positivo”. Restrepo, abril 30 de 2012.
- Sen, A. (2001). Los fines y los medios. En *Desarrollo y Libertad* (pp. 54-75). Buenos Aires: Planeta.
- Sepúlveda, M. (2014). De la retórica a la práctica: El enfoque de derechos en la protección social en América Latina. Naciones Unidas Santiago de Chile. <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35912/>

- S2014131_es.pdf;jsessionid=712758BFC4046FDF65020BDC43B-F2185?sequence=1
- Tomasevski, K. (s. f.). *Traducción del sistema de las 4-A a indicadores basados en los derechos*. Recuperado de <http://www.oidel.org/doc/Rapport%20Tomasevski/Indicadores%20Tomasevski.doc>
- Tomasevski, K. (1991). *Human rights obligations: Making education available, accesible, acceptable, and adaptable*. Estocolmo: Swedish International Development Cooperation Agency.
- Tomasevski, K. (2001). Educación. Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388.
- Torres-Melo, J., & Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas. Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Bogotá: Ediciones Instituto de Estudios del Ministerio Público.
- Vásquez, S. (2010). *Mujeres y liderazgo*. Cuaderno de Trabajo 7. Serie: Mujeres y participación política. Guatemala: Instituto Nacional Demócrata para Asuntos Internacionales.
- Velásquez, F. (2010). La planeación territorial en Colombia: contexto, trayectoria y experiencias. *Cuadernos Descentralistas*, 25, 1-192.
- Zalles, J. (2010). *Liderazgo: un concepto en evolución*. Recuperado de http://www.kas.de/wf/doc/kas_22069-1522-1-30.pdf?120328004625
- Zebadúa, V. (2003). Una introducción a los presupuestos sensibles al género. En F. Reysoo & C. Verschuur (Dirs.), *On m'appelle à régner: Mondialisation, pouvoirs et rapports de genre* (pp. 159-173). Ginebra: Graduate Institute Publications. doi: 10.4000/books.iheid.6217

Cibergrafía de organizaciones

- Alcaldía de Bello (2009). *Política pública de educación con enfoque de derechos en el Municipio de Bello*. “Voces de todos y todas”. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-232801_bello.pdf
- Alcaldía de Restrepo (2008). *Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011*. “Desarrollo con calidad Humana”. Recuperado de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/plan%20de%20desarrollo%20restrepo%2008%20-11.pdf>

- Alcaldía de Restrepo (2013a). *Informe de gestión. Rendición de cuentas 2012*. Recuperado de <http://www.restrepo-meta.gov.co/apc-aa-files/65646466316635393830616663653838/informe-de-gestion-rendicion-de-cuentas.pdf>
- Alcaldía de Restrepo (2013b). *Informe de gestión. Rendición de cuentas II período 2012*. “Restrepo: Cambio Positivo 2012-2015”. Recuperado de <http://www.restrepo-meta.gov.co/apc-aa-files/65646466316635393830616663653838/informe-de-gestion-rendicion-de-cuentas.pdf>
- Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (2012). *Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres*. Bogotá: Presidencia de la República. Recuperado de <http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/Lineamientos-Politica-Publica-Equidad-Genero.pdf>
- Asociación de Mujeres por el Aprendizaje de sus Derechos, el Desarrollo y la Paz (2005). *Liderazgo para la toma de decisiones. Manual de entrenamiento en liderazgo para mujeres*. Recuperado de <http://www.learninpartnership.org/docs/spanishlhcmanual.pdf>
- Defensoría del Pueblo (2012). *Defensoría delegada para la prevención del riesgo de violaciones a los derechos humanos y DIH sistema de alertas tempranas – SAT informe de riesgo N 008-12 AI*. <http://sisat.defensoria.org.co/subsitio/doc/historicoAdvertencia/IR2012PDF/IR%20N%C2%B0%20008-12A.I.%20BOLIVAR-San%20Pablo,%20Santa%20Rosa%20y%20Simit%C3%AD.pdf>
- DNP (2011). *Guías para la gestión pública territorial. Planeación para el desarrollo integral en las entidades territoriales. El plan de desarrollo 2012-2015*. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/planesdesarrollo_DNP_web.pdf
- DNP (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”*. Recuperado de <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf>
- Gaceta del Meta (2016). *Ordenanza 902 de 2016*. Por medio de la cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico y Social del Departamento del Meta para el periodo 2016-2019. “El META, Tierra de Oportunidades. Inclusión-Reconciliación-Equidad” y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://www.meta.gov.co/web/sites/default/files/adjuntos/>

- GACETA%20DONDE%20SE%20PUBLICA%20EL%20PLAN%20DE%20DESARROLLO%202016-2019.pdf
- Gobernación del Meta (2008). *Plan de desarrollo económico y social del departamento del Meta 2008*. Recuperado de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/pd%20%20plan%20de%20desarrollo%20-%20meta%20-%202008%20-%202011.pdf>
- Gobernación del Meta (2012). *Acta de Informe de Gestión 2008-2011. "Unidos Cumplimos"*. Recuperado de <http://www.meta.gov.co/anterior/wp-content/uploads/2014/11/Acta-de-Informe-de-Gestion-2008-2011.pdf>
- Gobernación del Meta (2015). *Informe de gestión de cumplimiento de metas. Principales logros de gobierno 2014. "Juntos construyendo territorio de paz"*. Recuperado de <http://www.meta.gov.co/web/sites/default/files/adjuntos/INFORME%20DE%20GESTI%C3%93N%20VIGENCIA%202014%20GOBERNACI%C3%93N%20DEL%20META.pdf>
- MEN (2012). *Plan Sectorial Educación 2010-2014 "Educación de Calidad - El Camino para la Prosperidad"*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-295004_archivo_pdf_Ministra.pdf
- MEN (2014). *Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno*. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/LINEAMIENTOS-ATENCION-EDUCATIVA-EDICION-01-ENE2015-VERSION-ELECTRONICA.pdf>
- OCDE (2014). Resultados de pisa 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. <http://bde.operativos-ueicee.com.ar/documentos/113-resultados-de-pisa-2012-en-foco-lo-que-los-alumnos-saben-a-los-15-anos-de-edad-y-lo-que-pueden-hacer-con-lo-que-sabenprograma-para-la-evaluacion-internacional-de-alumnos-ocde>
- OCDE (2016). Pisa 2015. Resultados clave. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE & BM (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia 2012*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Evaluaciones%20de%20pol%C3%A9ticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20-20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>

- PNUD (2000). *Informe sobre Desarrollo Humano. Derechos humanos y desarrollo humano*. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2000>
- UN-INSTRAW (2007). *Guía para el liderazgo político de las mujeres en el ámbito local*. Recuperado de <http://portal.onu.org.do/sala-prensa/publicaciones/guia-liderazgo-para-participacion-politica-mujeres-ambito-local/550>
- UNICEF (2003). Enfoque de la cooperación para el desarrollo basado en los Derechos Humanos. Hacia un entendimiento común entre las Agencias de las Naciones Unidas. Recuperado de http://www.reden-derechos.org/c/document_library/get_file?uuid=df15dac3-c052-4e19-8290-311beb671b78&groupId=10387
- USTA (2004). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Bogotá: Departamento de Publicaciones USTA. Recuperado de <http://www.ustamed.edu.co/Documentos/PEI%20Universidad%20Santo%20Tomas.pdf>
- USTA (2010). *Modelo educativo pedagógico*. Bogotá: Departamento de Publicaciones USTA. Recuperado de <http://www.ustamed.edu.co/Documentos/modelo%20educativo%20pedagogico.pdf>

Leyes y decretos

- Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006. Noviembre 8 de 2006 (Colombia).
- Decreto 1860 de 1994 [Ministerio de Educación Nacional] Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Agosto 3 de 1994.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. *Diario Oficial*. N.º 41.214.
- Ley 1753 de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. Junio 9 de 2015. *Diario Oficial*. N.º 49.538.



Esta obra se editó en Ediciones USTA,
Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula y
papel bond beige de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía Sabon Lt Std.
Marzo de 2019.