

Guías pedagógicas para la convivencia escolar

Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

Sistema Nacional de convivencia escolar



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

Ministerio de Educación Nacional.

María Fernanda Campo Saavedra.
Ministra de Educación Nacional.

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

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

Francisco Javier Jiménez Ortega.
Subdirector de Fomento de Competencias.

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

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

Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP).

Álvaro Santos Zuluaga.
Representante CISP Colombia.

Olga Lucía Galeano Maya.
Coordinadora de Proyecto.

Carlos Eduardo Serrano Vásquez.
Corrección de estilo.

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

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

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

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

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

Equipo redactor.

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

Apoyo al proceso de reglamentación.

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

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

Equipo redactor.

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MARIA FERNANDA CAMPO SAAVEDRA.
Ministra de Educación.

Agradecimientos.

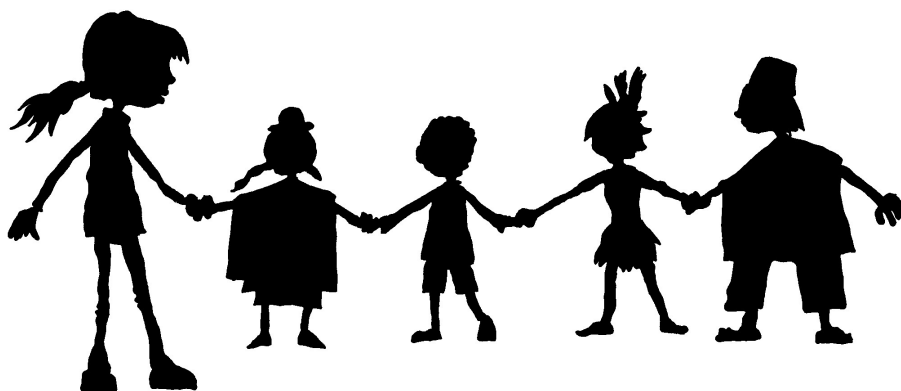
En nombre del Ministerio de Educación Nacional queremos agradecer a todas aquellas entidades y personas que intervinieron directa o indirectamente en la construcción de esta serie de guías pedagógicas. A todas las entidades que conforman el Comité Nacional de Convivencia Escolar, a las secretarías de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

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



Siglas y Acrónimos.

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



La escuela es...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Antes de empezar...

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

¿Qué son las guías pedagógicas?

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

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

¿Cuáles son los objetivos de estas guías pedagógicas?

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

Dentro de sus objetivos específicos se encuentran:

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



¿Por qué una serie de guías pedagógicas?

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

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

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

¿A quién van dirigidas las guías pedagógicas?

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

¿Cómo funcionan las guías pedagógicas?

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

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

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

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

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

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

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

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

Convenciones.

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

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

¿Qué conceptos hay que tener en cuenta?

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

Formación para el ejercicio de la ciudadanía.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



Competencias ciudadanas.

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

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

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

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

○ Lugar de articulación.

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

□ Recomendaciones.

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

Competencias ciudadanas

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

Grupos de competencias ciudadanas.

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

Convivencia y paz.

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



Participación y responsabilidad democrática.

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



Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

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



Tipos de competencias ciudadanas

Conocimiento

Conocer las leyes y normas del país.

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

Comunicativas.

Escucha activa.
Asertividad.
Argumentación.

Emocionales.

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

Integradoras.

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

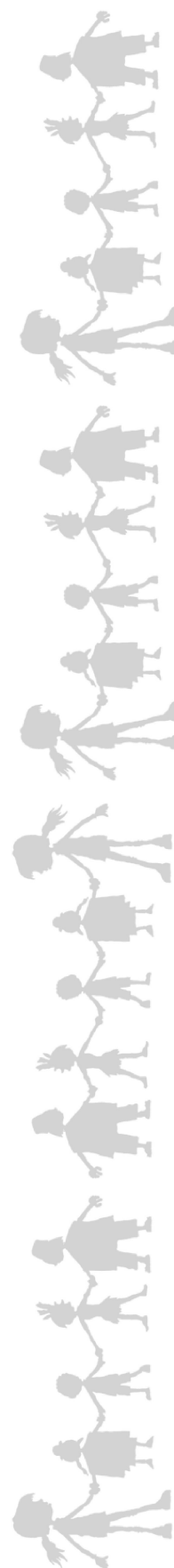


Gráfico 1. Competencias Ciudadanas.

Ley 1620 de 2013 y Decreto 1965 de 2013.

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

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

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

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

Construyendo un enfoque.

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

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

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

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

Tabla 1. Construyendo un enfoque.

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

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



Notas.



Guía Pedagógica. Manual de Convivencia.



Índice.

Introducción.	24
1. Convivencia escolar y manual de convivencia.	25
2. Actualizando el manual de convivencia.	28
3. Acontecimiento pedagógico.	41
4. Glosario.	47
Anexos.	59
Referencias.	63

Listado de tablas.

Tabla 1. Diferencias entre diálogo y debate.	30
Tabla 2. Características de la lectura de contexto.	32
Tabla 3. Ejemplos de preguntas para desarrollar la lectura de contexto.	32
Tabla 4. Ejemplos metodológicos para realizar la lectura de contexto.	33
Tabla 5. Ejemplos de preguntas para desarrollar la actualización del manual de convivencia.	35
Tabla 6. Recomendaciones para el uso del lenguaje.	38
Tabla 7. Ejemplos de preguntas para realizar la revisión continua del manual de convivencia.	39

Listado de gráficos.

Gráfico 1. Elementos a tener en cuenta para la actualización del manual de convivencia.	29
---	----

Listado de anexos.

Anexo 1. Proceso y pasos para actualizar el manual de convivencia.	59
Anexo 2. Estrategias útiles para recolectar información.	61

Introducción.

¿Cómo describiría la convivencia en su escuela? ¿Por qué es importante fortalecer la convivencia escolar? ¿Qué situaciones cree que la afectan? ¿De qué manera perciben estudiantes y familias el manual de convivencia? ¿Qué características positivas identifica en su escuela que puedan ayudar al mejoramiento de la convivencia? ¿La convivencia es una preocupación constante en su EE?

Estas son algunas preguntas que permiten reflexionar sobre la importancia que tiene la convivencia en la cotidianidad de la escuela. Es un tema recurrente en las conversaciones de la comunidad educativa, una preocupación constante de las personas que la conforman y un reto relevante para la construcción de la sociedad colombiana.

Por lo anterior, es necesario que dentro de los EE se desarrollen procesos pedagógicos que permitan fortalecer la convivencia. Estos procesos deben tener en cuenta los intereses y motivaciones de las personas que conforman la comunidad educativa, valorar los diferentes aportes que pueden hacer y ofrecer espacios de participación donde sean escuchadas y escuchados.

En este marco de referencia, el manual de convivencia se entiende como una herramienta para fortalecer los procesos pedagógicos y su revisión se convierte en una oportunidad para responder a los retos de la formación para el ejercicio de la ciudadanía. Además, sirve para hacer partícipes directos a las personas que conforman la comunidad educativa en procesos que faciliten la convivencia escolar, como la revisión y establecimiento de acuerdos, y la toma de decisiones.

Esta potencialidad fue identificada en la Ley de Convivencia Escolar, por lo cual se propone un proceso de actualización del manual con el objetivo de responder a las nuevas necesidades y realidades de la escuela.

De esta manera, el objetivo de esta guía pedagógica es ofrecer orientaciones prácticas para apoyar a los EE del país en el proceso de actualización de los manuales de convivencia. Para cumplir con este objetivo esta guía se divide en cuatro partes:

- 1. Convivencia escolar y manual de convivencia:** se propone una definición de lo que se entiende por convivencia escolar y manual de convivencia.
- 2. Actualizando el manual de convivencia:** se plantean recomendaciones generales para que los EE puedan realizar su proceso de actualización del manual de convivencia en el marco de lo planteado por el Decreto 1965 de 2013.
- 3. Acontecimiento pedagógico:** en este apartado se plantea un proceso metodológico práctico para que los EE puedan realizar la actualización y revisión continua del manual de convivencia.
- 4. Glosario:** se presentan las definiciones más importantes sobre la convivencia escolar teniendo en cuenta conceptos estratégicos para su entendimiento y algunas de las situaciones que la afectan. Adicionalmente, se definen aquellos conceptos que pueden apoyar la comprensión de esta serie de guías.

1. Convivencia escolar y manual de convivencia.

En el siguiente apartado se presentan la definición y características de la convivencia escolar y el manual de convivencia. Las definiciones que a continuación se proponen pueden ser revisadas y enriquecidas según el contexto de cada EE.

¿Qué es la convivencia escolar?

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral.

La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes (Mockus, 2002). Así mismo, esta se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Mockus, 2003).

Sin embargo, aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela (Pérez-Juste, 2007). Se deben favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales.

Es así como el clima escolar positivo no se improvisa, se construye contando con la voz de estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, personal administrativo, familias y directivas docentes.

Estos procesos de aprendizaje deben tener en cuenta que la convivencia no implica ausencia de conflictos. En todo grupo social se presentan este tipo de situaciones debido a la presencia de diversos puntos de vista y múltiples intereses; diferencias que pueden convertirse en motores de transformación y cambio.

Es necesario utilizar estos conflictos como oportunidades para que todas las personas que conforman la comunidad educativa hagan uso del diálogo como opción para transformar las relaciones; el pensamiento crítico como un mecanismo para entender lo que ocurre; la capacidad de ponerse en los zapatos de otra persona e incluso sentir lo que está sintiendo (empatía) como una oportunidad para reconocerse, y la concertación como herramienta para salvar las diferencias (Ruiz-Silva & Chaux, 2005).

De esta manera, el problema no radica en el conflicto en sí, sino en su manejo inadecuado. En este caso, es necesario que la escuela cuente con acciones concertadas para su manejo, lo cual se convierte en un reto para que la comunidad educativa desarrolle estrategias que le permitan resolver los conflictos de manera adecuada y construir aprendizajes a partir de lo ocurrido.

● ¿Sabía usted que...?

Diferentes estudios han demostrado que existe una estrecha relación entre la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje. Lo anterior se refiere a que en EE donde se mantienen mejores relaciones entre estudiantes, docentes, familias y el grupo de directivos docentes, los ambientes en los que se aprende son más participativos e incluyentes, es decir, donde existe un mejor clima escolar, el grupo de estudiantes se siente involucrado en mejores procesos de enseñanza y obtiene mejores resultados académicos (Marshall, 2003; Arón & Milic, 1999).

Con relación a la deserción escolar en Colombia se identificó que más del 40% de las y los estudiantes de EE oficiales que se desvincularon del sector educativo, lo hicieron debido a factores relacionados con la convivencia escolar como conflictos manejados inadecuadamente, violencia en la escuela, y maltrato por parte de docentes, directivos, compañeras y compañeros (MEN, 2010).

¿Qué se entiende por manual de convivencia?

Es una parte fundamental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la cual se deben definir los derechos y obligaciones de todas las personas de la comunidad educativa en aras de convivir de manera pacífica y armónica.

El manual de convivencia puede entenderse como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de los EE. En este sentido, se definen las expectativas sobre la manera cómo deben actuar las personas que conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para dirimir conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos (Chaux, Vargas, Ibarra & Minski, 2013).

Los acuerdos consignados en el manual de convivencia se pueden entender como pactos que se construyen con la participación de todas las personas que conforman la comunidad educativa. Entre sus principales objetivos se pueden nombrar:

- *Promover, garantizar y defender los DDHH y DHSR.*
- *Establecer normas para las funciones, deberes, comportamientos y actitudes pactados por la comunidad educativa entre sí y con el entorno escolar, de manera tal que se garantice el ejercicio de los derechos de todas las personas que la conforman.*
- *Fortalecer procesos en torno a las medidas pedagógicas y alternativas de solución para las situaciones que afectan la convivencia escolar.*

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente cómo en el marco de la Ley 1620 de 2013 el manual de convivencia se convierte en un elemento fundamental para garantizar el mejoramiento de la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR. Por esta razón, en el Decreto 1965 de 2013 el proceso de actualización del manual se convierte en un eje fundamental para la implementación de las definiciones, principios y responsabilidades que se plantean en la Ley de Convivencia Escolar.

✱ **Rincón legal.**

Para profundizar en los contenidos que debe desarrollar el manual de convivencia se sugiere revisar:
Ley 115 de 1994, artículos 73 y 87.
Decreto 1860 de 1994, artículo 17.
Decreto 1965 de 2013, artículo 29.

■ **Pregunta frecuente.**

¿Quiénes son las personas que conforman de la comunidad educativa?

Según lo dispuesto en el artículo 18 del Decreto 1860 de 1994 la comunidad educativa está conformada por:

- a. Las y los estudiantes que se han matriculado.
- b. Los padres, madres, acudientes o en su derecho, y los responsables de la educación del grupo de estudiantes matriculados.
- c. Las y los docentes vinculados que laboren en la institución.
- d. Las y los directivos docentes y administradores escolares que cumplen funciones directas en la prestación del servicio educativo.
- e. Las y los egresados organizados para participar.



2. Actualizando el manual de convivencia.

En este momento su EE ya cuenta con un manual de convivencia. Lo que se propone con el Decreto 1965 de 2013 es que a partir de este manual se realice un proceso de actualización teniendo en cuenta una serie de lineamientos que permiten incorporar las definiciones, principios y responsabilidades planteadas por la Ley 1620 de 2013.

En términos prácticos, lo que se pretende es aprovechar esta oportunidad que dan las disposiciones normativas para que los EE realicen un alto en el camino, reflexionen sobre el ejercicio de los DDHH, DHRS y la convivencia, revisen de manera colectiva lo que está ocurriendo en su contexto y tomen decisiones para la construcción de acuerdos.

Este proceso de actualización forma parte de la revisión anual que debe realizar la comunidad educativa en sus procesos de mejoramiento continuo. Lo anterior, porque los pactos que constituyen el manual de convivencia, al ser contruidos de manera colectiva, responden a la manera cómo las personas que conforman la comunidad educativa se relacionan y, por lo tanto, deben ser revisados y refrendados continuamente.

Por ejemplo, hay situaciones que afectan la convivencia escolar, como el *ciberacoso*, que hace algunos años no ocurrían en los EE y por lo cual no se planteaba un protocolo específico para su manejo en la escuela dentro del manual. Actualmente, es necesario contar con este protocolo para responder de manera adecuada frente a esta nueva situación que afecta a la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el siguiente apartado se propone un conjunto de recomendaciones generales que se espera aporten al proceso de actualización de los manuales de convivencia partiendo de lo planteado en el Decreto 1965 de 2013.

▲ Oportunidad para innovar.

El proceso de actualización del manual de convivencia se puede convertir en una oportunidad pedagógica para fortalecer la convivencia escolar en sí misma y fortalecer las acciones de formación para el ejercicio de la ciudadanía. Es decir, si este proceso se realiza de manera colectiva, utilizando el diálogo como centro, teniendo en cuenta las ideas de las personas que conforman la comunidad educativa, puede ser un ejemplo para que estudiantes, familias y el equipo de docentes vivencien lo que significa participar y valorar los aportes de la comunidad desde la convivencia, elementos que son la base del ejercicio de la ciudadanía.

■ Pregunta frecuente.

¿Cuál es el plazo que tienen los EE para actualizar los manuales de convivencia?

Según el artículo 30 del Decreto 1965 de 2013, los EE tendrán para este proceso seis meses a partir de la publicación del mencionado decreto, los cuales se cumplen el 11 de marzo de 2014. De igual forma, es importante resaltar que el manual de convivencia debe revisarse anualmente en el marco del proceso de mejoramiento continuo de los EE; ya que los temas que se tratan en el manual, al referirse a las relaciones entre personas son dinámicos, complejos y cambiantes.

¿Qué se debe tener en cuenta para realizar el proceso de actualización del manual de convivencia?

Se deben tener en cuenta tres elementos fundamentales para este proceso (Gráfico 1).

1. Comité Escolar de Convivencia: es necesario que el EE cuente con esta instancia para el proceso de actualización del manual, pues parte de sus responsabilidades consiste en liderar las acciones de promoción de la convivencia y de prevención de las situaciones que puedan afectarla.

2. Lectura de lo que ocurre en los EE: es necesario que se realice una lectura de contexto, es decir un proceso donde se pueda identificar qué ocurre en el EE con relación a la convivencia, el ejercicio de los DDHH y DHSR.

3. Lineamientos generales: en el proceso de actualización del manual, dirigido al mejoramiento de la convivencia escolar, se deben desarrollar al menos los seis aspectos que se definen en el artículo 29 del Decreto 1965 de 2013 y lo planteado en la Ley de Convivencia Escolar. Estos aspectos deben desarrollarse y apoyarse en la lectura de contexto realizada anteriormente.

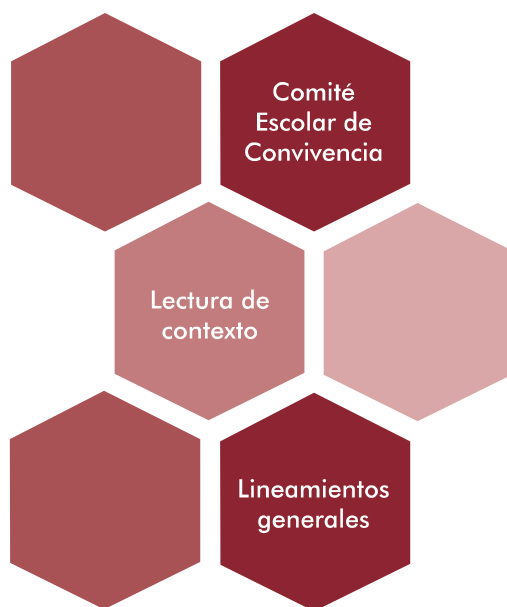


Gráfico 1. Elementos a tener en cuenta para la actualización del manual de convivencia.

* Rincón legal.

Para complementar lo planteado anteriormente se sugiere la revisión de:

Ley 1620 de 2013, artículos 2, 5, 13, 17, 18, 19 y 21.

Decreto 1965 de 2013, artículos 28, 29 y 30.

¿Cómo se puede realizar este proceso de actualización del manual de convivencia?

Teniendo en cuenta los elementos básicos para el proceso de actualización, a continuación se describen brevemente algunas herramientas para realizarlo. Es importante tener en cuenta que para mejorar la convivencia en los EE no basta incluir las palabras y conceptos planteados en la Ley de Convivencia Escolar, es necesario reflexionar desde el contexto de cada EE la manera cómo se deben incorporar estos elementos.

Por este motivo, lo que se propone a continuación no es una camisa de fuerza, sino un abanico de posibilidades que deben ser analizadas, dialogadas y transformadas dependiendo de la realidad de cada EE. En el **Anexo 1** se resume el proceso que surge de los cuatro elementos mencionados anteriormente.

1. Comité Escolar de Convivencia.

En todo proceso educativo es necesario que exista un grupo de personas que lo lideren. Para el caso de la formación para el ejercicio de la ciudadanía, la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR, se ha propuesto como líder al Comité Escolar de Convivencia. Este liderazgo debe caracterizarse por permitir que todas las personas que conforman la comunidad educativa puedan aportar elementos para fortalecer la convivencia escolar y compartir las responsabilidades que esto implica.

Dentro de las funciones que cumple el Comité Escolar de Convivencia se encuentra el liderar los procesos de actualización del manual de convivencia; proceso que puede entenderse como una de las primeras acciones que beneficia la convivencia en los EE. Para ello es necesario que se conforme institucionalmente el comité como primer paso para actualizar el manual.

Por este motivo, es muy importante que el liderazgo y las acciones que desarrolle el Comité Escolar de Convivencia se caractericen por el diálogo y el trabajo en equipo. A continuación se plantean algunas recomendaciones que contribuirán a cumplir estos objetivos.

Diálogo: generar espacios de diálogo dentro y fuera del comité es necesario para construir lazos de confianza, plantear propuestas de acción y resolver constructivamente los desacuerdos. Para lograr lo anterior, es necesario generar un tipo de conversación o diálogo con características particulares que lo diferencian del debate (Pruitt & Philip, 2008) como se plantea en la **Tabla 1**:

En el diálogo...	En un debate...
Se busca encontrar una base común.	Se busca discernir cuál es la perspectiva correcta.
Las personas participantes escuchan para ampliar su comprensión y encontrar sentido.	Las personas participantes escuchan para encontrar inconsistencias en el discurso de otra persona.
Las personas participantes creen que pueden estar equivocadas y están abiertas a cambiar de posición.	Las personas participantes asumen que están en lo correcto.
La atmósfera es segura, se siguen las reglas acordadas para el respeto.	La atmósfera es amenazadora, se permiten intervenciones que atacan a otras personas.
Se exponen las posturas para revisarlas.	Se defienden las posturas como verdades.
Es posible llegar a una solución mucho mejor que las disponibles hasta el momento.	Las posiciones traídas son las mejores, por lo que las nuevas soluciones no son necesarias.
Muchas personas tienen partes de la respuesta y pueden tejerse en una solución realizable.	Hay una respuesta correcta en las posturas expuestas.

Tabla 1. Diferencias entre diálogo y debate.



Trabajo en equipo: aunque es fundamental para que el comité lidere los procesos que tiene a su cargo, es difícil de lograr. Lo anterior, porque no basta con que las personas que forman parte de la comunidad educativa estén en un mismo lugar, sino que compartan una misma identidad y construyan lazos de confianza para crecer como equipo.

Para facilitar el proceso de consolidar procesos de trabajo en equipo, a continuación se plantean una serie de elementos que sirven para lograr el objetivo de trabajar en conjunto para alcanzar una meta común:

- *Valorar las diferentes opiniones, experiencias, historias y formas de comprender las situaciones.*
- *Cuando se identifica una dificultad, no centrarse en lo negativo, sino en buscar soluciones.*
- *Escuchar activamente lo que otras personas tienen que decir, es decir, con atención e interés.*
- *Intervenir para que las personas participantes tengan las mismas oportunidades de hablar.*
- *Hablar por turnos y dejar que las personas participantes tengan las mismas oportunidades de hablar.*
- *Identificar las emociones propias y de otras personas.*
- *Respetar la confidencialidad como eje central de la confianza.*

* **Rincón legal.**

Para informarse sobre quiénes conforman el Comité Escolar de Convivencia y cuáles son sus funciones lo invitamos a revisar:

Ley 1620 de 2013, artículos 12 y 13.

○ **Lugar de articulación.**

En la guía pedagógica “¿Qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?” encuentra otras recomendaciones para fortalecer los procesos de diálogo y trabajo en equipo.

2. Lectura de contexto.

¿Qué es?

La lectura de contexto es una estrategia que se utiliza para describir, conocer, analizar e identificar las características de un escenario social, a partir de un objetivo específico. Muchas veces, este objetivo está relacionado con una situación que se quiere comprender más a fondo para plantear posibles soluciones.

De esta forma, para poder realizar un análisis de contexto se deben tener en cuenta las características físicas, las personas, sus relaciones y los eventos que se desarrollan dentro de un entorno específico.

Específicamente en la escuela, esto implica plantear las preguntas que se quieren responder y, a partir de ellas, analizar lo que ocurre en los diferentes contextos donde las personas se desenvuelven. En pocas palabras, es tomarle una foto a la situación del EE sobre un tema específico y en un momento determinado.

Para llevar a cabo este ejercicio es útil realizar el análisis partiendo de la persona, las relaciones y luego los escenarios más generales. El análisis debe considerar dos dimensiones:

- **Lo micro:** hace referencia al nivel individual, es decir, la manera cómo las personas que conforman la comunidad educativa se sienten y piensan de ellas o ellos mismos, además de sus relaciones con otras personas.

- **Lo macro:** hace referencia a contextos más generales, donde la manera cómo las personas se relacionan y las características culturales juegan un papel importante en su determinación. Estos contextos hacen referencia a espacios como la escuela, la comunidad y el municipio.

En la **Tabla 2** se presentan algunas características de este proceso (MEN, 2013):

Lectura de contexto.
Es un análisis cualitativo de las circunstancias que están presentes en un entorno.
Es comprensivo, derivado de un caso y orientado por problemas o preguntas.
Se describen, caracterizan, comprenden y explican situaciones, eventos o problemas.
Determina la naturaleza y las causas de un fenómeno y las explica en relación con su entorno.
Implica la observación y caracterización de un asunto con el fin de entenderlo, para poder resolver lo que resulte problemático, y para responder o plantear nuevas preguntas.
Toma los datos y los contenidos sólo como uno de los elementos que conforman el escenario y lo que allí sucede.

Tabla 2. Características de la lectura de contexto.

¿Cómo se hace la lectura de contexto?

Al leer la definición y características antes planteadas es evidente que este tipo de procesos no son ajenos al día a día de la escuela. Con seguridad usted y su comunidad educativa llevan realizando lecturas de contextos por años. Lo que se propone en esta guía es realizar la lectura de contexto enfocándose en cómo fortalecer la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR. A continuación se presenta un paso a paso de cómo hacer este proceso.

Paso 1. Construir preguntas: es importante que se defina una serie de preguntas que identifiquen los puntos clave del tema de interés, en este caso la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR, y de los cuales se quiere recoger información. La construcción de estas preguntas le ayudará a definir posteriormente las estrategias para recolectar información al respecto y las personas que le pueden ayudar en este proceso.

En la **Tabla 3** se plantean algunas preguntas que le servirán como punto de partida:

Preguntas.
¿De qué manera se construyeron los acuerdos que están incluidos en el manual de convivencia? ¿Estos acuerdos se respetan?
¿De qué manera se incluyen la corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad en el manual de convivencia?
¿Cuáles son las competencias y actitudes individuales y colectivas en cuanto a la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR?
¿Cómo la comunidad educativa describiría el estado de la convivencia escolar actualmente?
¿Cuáles son los aciertos y oportunidades de mejoramiento del actual manual de convivencia?
¿Qué situaciones afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR?
¿Con qué mecanismos, proyectos o acciones cuenta el EE para mejorar la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR?

Tabla 3. Ejemplos de preguntas para desarrollar la lectura de contexto.

● ¿Sabía usted que...?

La escuela influencia el proceso de construcción de la feminidad, masculinidad y el trato cultural de las diversas orientaciones sexuales e identidades de género. Dicha influencia se evidencia inicialmente en las directrices normativas, documentales y en el plan de estudios de los EE. Pero la verdadera influencia se evidencia en el currículo oculto, es decir, en la manera cómo la comunidad educativa se comporta, piensa y siente en relación al hecho de ser hombre o mujer (García, 2007; García, 2004). Por este motivo, es interesante incluir estos temas en las preguntas para desarrollar la lectura de contexto, por ejemplo:

- *En la vida cotidiana de la escuela, ¿existen normas diferentes para niñas y niños?*
- *En el plan de estudios, ¿existen actividades curriculares que estén restringidas a las niñas o a los niños?*
- *Con relación a las situaciones que afectan la convivencia escolar, ¿de qué manera impactan de manera diferente a niñas y niños?, ¿cómo se identifica y tiene en cuenta esta diferenciación?*

Paso 2. Definir estrategias para responder a las preguntas: al tener identificadas las preguntas que se quiere responder, usted puede definir qué tipo de estrategias utilizar para responderlas o recoger información. Es importante que estas estrategias se desarrollen con diferentes personas de la comunidad educativa, por ejemplo, se pueden hacer entrevistas con las familias, encuestas a estudiantes, cartografía social con docentes y estudiantes, etc. De esta forma, se tendrá información de diferentes fuentes para validarla. Puede ser relevante revisar documentos que han sido publicados por el MEN sobre el desarrollo de competencias ciudadanas y el ejercicio de los DDHH y DHSR (MEN, 2013; MEN, 2012; MEN, 2011; MEN, 2008).

En la **Tabla 4** se plantean algunos ejemplos para hacer este tipo de ejercicios y en el **Anexo 2** se describen:

Grupos focales.	Entrevistas.	Construcción de árbol de problemas.
Análisis de los resultados de la pruebas Saber en competencias ciudadanas.	Identificación y evaluación de proyectos pedagógicos transversales.	Análisis de los contenidos del manual de convivencia.

Tabla 4. Ejemplos metodológicos para realizar la lectura de contexto.

Paso 3. Conformar equipos de trabajo: para lograr una responsabilidad compartida en el proceso de lectura de contexto, es necesario que el Comité Escolar de Convivencia lidere su elaboración, defina sub-equipos con responsabilidades y establezca un cronograma de trabajo conjunto.

Por ejemplo, el equipo de docentes del área de ciencias sociales puede diseñar las preguntas para realizar una encuesta con estudiantes sobre las situaciones que afectan la convivencia escolar. Luego, el grupo de estudiantes puede digitar la información de la encuesta y el equipo de docentes del área de matemáticas encargarse del análisis de la información estadística. Finalmente, el comité se encargará de articular esta información con la de otras fuentes que se recojan.

Otro ejemplo puede ser que el grupo de estudiantes realice una serie de entrevistas con sus familias sobre la manera cómo se puede fortalecer la convivencia escolar desde los hogares. Luego, analizada la información, podrán diseñar un periódico o programa de radio escolar con las propuestas construidas. De esta manera, se abre la posibilidad a todas las personas que conforman la comunidad educativa para que puedan participar, bien sea como diseñadores de estrategias o como constructores e identificadores de información sobre un tema específico.

□ **Recomendaciones.**

Para lograr la participación de la comunidad educativa en el proceso de actualización del manual de convivencia se pueden desarrollar actividades de trabajo en equipo. Por ejemplo, en una actividad de aula, se puede invitar al grupo de estudiantes a identificar qué situaciones afectan la convivencia escolar de manera individual. Luego, organizar grupos para que identifiquen la situación que, consideran, más los afecta. Finalmente, invitar a los grupos a realizar una lluvia de ideas sobre posibles soluciones frente a la situación identificada. Como se evidenció en el ejemplo antes planteado, estos ejercicios se pueden incluir como parte de las actividades disciplinares, es decir, en todas las áreas del conocimiento; dado que es una oportunidad para desarrollar competencias básicas y ciudadanas.

Paso 4. Recoger la información y analizarla: realizadas las estrategias antes descritas, es necesario contar con un equipo de trabajo que se dedique a integrar la información y analizarla. De esta manera, se dará respuesta a las preguntas planteadas, por ejemplo, se podría identificar las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR en el EE.

▲ **Oportunidad para innovar.**

Un proceso de lectura de contexto puede ser una oportunidad para desarrollar competencias básicas y ciudadanas en el grupo de estudiantes. Por este motivo, es fundamental que sean parte activa de la construcción de estrategias, es decir, que sean quienes realicen su diseño, recolección de información y análisis de los datos.

Paso 5. Construir un documento: muchas veces se realizan ejercicios de lectura de contexto en los EE, pero en algunas ocasiones no se consolida un documento que sirva como herramienta o evidencia del proceso. En este caso, es muy importante que el Comité Escolar de Convivencia cuente con este documento como uno de los puntos de partida para realizar actualizaciones anuales de dicha lectura.

Adicionalmente, es fundamental que en este documento se evidencie la revisión que se realizó del manual de convivencia actual, es decir, qué aciertos y oportunidades de mejoramiento se identifican a la luz de la lectura de contexto realizada y en el marco de la Ley de Convivencia Escolar y su decreto reglamentario.

* **Rincón legal.**

La lectura de contexto, enfocada en la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR, le permite a los EE responder a lo planteado en el artículo 29 del Decreto 1965, específicamente en lo que se refiere a la identificación de riesgos y clasificación de las situaciones que afectan a la comunidad educativa en estos temas. Además, permite identificar las medidas y estrategias pedagógicas con las que cuenta el EE, evaluar su pertinencia y tomar decisiones informadas al respecto.



3. Lineamientos generales para la actualización del manual de convivencia.

Teniendo como punto de partida la lectura de contexto y el análisis del manual de convivencia, para poder realizar la actualización del manual es necesario que los EE conozcan e identifiquen los seis puntos que se plantean en el artículo 29 del Decreto 1965 de 2013, pues estos son el centro del proceso de actualización. A continuación se propone un paso a paso para realizar este ejercicio.

Paso 1. Diseñar preguntas: para facilitar este proceso, se plantean en la **Tabla 5** una serie de preguntas que ayudarán al Comité Escolar de Convivencia a tomar decisiones sobre la manera de incluir los elementos que se proponen en el decreto:

Preguntas.
¿De qué manera va a participar la comunidad educativa en el proceso de actualización?
¿Cuáles son las situaciones que afectan la convivencia escolar que se deben incluir en el manual de convivencia?
De acuerdo con la clasificación de las situaciones que afectan la convivencia escolar, establecida en el artículo 40 del Decreto 1965 de 2013, ¿en qué tipo se clasifican las situaciones identificadas en el EE?
¿De qué manera se incluirá la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar?
¿Cómo se van a revisar y establecer las pautas y acuerdos construidos por la comunidad educativa en el manual?
¿Cuáles son las medidas pedagógicas que se plantearán en el manual de convivencia?
¿Qué estrategias se van a desarrollar para divulgar y socializar el manual de convivencia?
¿De qué manera quedan incluidos las responsabilidades y derechos de la comunidad educativa?

Tabla 5. Ejemplos de preguntas para desarrollar la actualización del manual de convivencia.

Es importante tener en cuenta que en este proceso de actualización del manual de convivencia se deben hacer preguntas que sean incluyentes, es decir, que tengan en cuenta la manera cómo se van a trabajar temas como la equidad de género y los comportamientos que se esperan de hombres y mujeres en la escuela. Lo anterior, porque se debe tener en cuenta que las relaciones de género atraviesan todas las situaciones que ocurren en la escuela, no sólo entre estudiantes sino también entre docentes y directivas.

Por ejemplo, cuando se traten temas de abuso sexual o agresión verbal sexual, es importante que la comunidad educativa se desprenda de prejuicios que culpan a la persona afectada por la forma como esta actúa o se viste. Adicionalmente, no se deben establecer normas diferenciadas para hombres y mujeres pues estas reafirman los estereotipos de género (por ejemplo, que los niños sí pueden utilizar pantalón de sudadera y las niñas no, o que las mujeres pueden salir al baño durante las clases y los niños no).

Sin embargo, sí se debe tener un lente diferenciador para evaluar las situaciones que afectan la convivencia escolar, pues la realidad de una niña en la escuela puede ser diferente a la de un niño, con respecto a lo que se espera de sus capacidades, la percepción de su cuerpo y su proyecto de vida.

Paso 2. Estrategias para responder a las preguntas: cada EE, revisando su intencionalidad pedagógica y a partir de la lectura de contexto, decidirá la manera cómo se incluirán las respuestas a las anteriores preguntas en su manual de convivencia. A continuación, se plantean cuatro estrategias que pueden servir para garantizar la inclusión de los aspectos mínimos que exige el Decreto 1965 de 2013:

a) Participación activa de la comunidad educativa: se refiere a que involucrar a la comunidad educativa en el ejercicio de actualización, propicia la creación de metas compartidas que las personas conocen y están de acuerdo en trabajar para conseguirlas (Mena, 2007). Por este motivo, desde la lectura de contexto, es fundamental que todas las personas que forman parte de la comunidad educativa tengan un rol determinado. Lo anterior, porque cuando el manual de convivencia es una construcción colectiva tiene efectos positivos para la convivencia tanto en el ámbito institucional como en el aula de clase (Chaux et al., 2013).

A continuación se plantean algunas recomendaciones para garantizar la participación de la comunidad educativa.

❑ Recomendaciones.

- **Determinar roles específicos:** no todas las personas deben hacer todo, pero sí deben aportar a la construcción.
- **Aprovechar las habilidades:** para designar los roles es importante valorar las habilidades y capacidades de cada quien.
- **Generar espacios de diálogo y encuentro:** al igual que en la lectura de contexto, se pueden desarrollar estrategias en esta etapa para validar información, apoyar la redacción, etc.
- **Establecer reglas y acuerdos claros frente a la toma de decisiones:** esto permite que las decisiones que se tomen se presenten de manera legítima ante la comunidad educativa.

De igual forma, las pautas y acuerdos que deben formar parte del manual de convivencia deben construirse de manera colectiva. Lo anterior, para generar lazos de confianza y compromiso con lo construido y proponer nuevas alternativas que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica.

b) Identificación y clasificación de situaciones que afectan la convivencia escolar: partiendo de la lectura de contexto, el EE podrá identificar cuáles son las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR. Para su identificación y definición se puede apoyar en lo desarrollado por el artículo 39 del Decreto 1965 y en el glosario de esta guía. Algunos ejemplos de estas situaciones son la agresión escolar, el acoso escolar, el *ciberacoso* y el *sexting*.

Luego de esta identificación, es necesario que dentro del manual de convivencia se incluya la clasificación general de estas situaciones, de acuerdo con lo establecido en el artículo 40 del Decreto 1965 de 2013.

En este momento es posible que se pregunte por qué es útil esta identificación y clasificación. Es útil porque permite identificar acciones que se están realizando en el EE o diseñar acciones diferenciadas de promoción, prevención y protocolos de atención pertinentes para la escuela.

c) Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar: luego de identificar las situaciones y de clasificarlas dentro del manual de convivencia, se plantea la manera cómo se incluirán los elementos de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. Es importante identificar que muchos de los elementos que plantea esta ruta ya están siendo implementados en los EE. Lo que se propone en esta guía es visibilizarlos en el manual de convivencia como parte fundamental de los procesos pedagógicos que fortalecen las acciones de la escuela.

La ruta como se plantea en el Capítulo II del Decreto 1965 de 2013 está constituida por cuatro componentes (promoción, prevención, atención y seguimiento), los cuales cuentan con una serie de herramientas para fortalecer la convivencia escolar. Estas herramientas incluyen estrategias, acciones pedagógicas y protocolos que deben incluirse en el manual. Estas estrategias planteadas en la ruta permiten a la comunidad educativa comprender:

- *Roles y responsabilidades de las personas.*
- *Consecuencias para las personas involucradas en las situaciones que afectan la convivencia escolar.*
- *Protocolos de atención.*
- *Revisión y definición de estrategias pedagógicas para la convivencia.*
- *Rutas intersectoriales para el manejo de ciertas situaciones que afectan la convivencia escolar (en el caso de haber sido identificadas y definidas por parte de la secretaría de educación territorial o del comité municipal, distrital o departamental de convivencia escolar).*

○ **Lugar de articulación.**

En la guía pedagógica “Ruta de Atención Integral” encontrará características, estrategias y recomendaciones para implementar la ruta en el EE.

Adicionalmente, en la guía pedagógica “¿Qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?” encontrará recomendaciones para que estudiantes, familias, docentes, docentes con funciones de orientación, así como las y los directivos docentes puedan aportar desde su quehacer a la convivencia.

d) Uso del lenguaje: el lenguaje crea realidades. Cuando se habla, expresa, escribe o lee, se comparten formas de ver el mundo, formas de relacionarse entre las personas (Maturana, 1991). Estas expresiones construyen la realidad que se da por establecida; esta manera de expresarse se convierte en la realidad.

Debido a esto, se ha identificado que el lenguaje es un elemento importante en la socialización y construcción de las relaciones de género, es decir, que gracias a la manera como se usan las palabras y expresiones para referirse a un género u otro, las niñas, niños y adolescentes aprenden lo que significa ser mujer u hombre en la sociedad (Pérez, 2011). Por ejemplo, afirmaciones como “las mujeres son malas para las matemáticas” o “los verdaderos hombres no lloran”, ayudan a perpetuar ideas preconcebidas sobre las capacidades y características de un género u otro.

Por esta razón, es importante que dentro del proceso de actualización del manual de convivencia se revise el uso sexista del lenguaje tanto en la vida cotidiana de la comunidad educativa, como en el documento final que conforme el manual, pues este refleja las expectativas que se tienen con respecto a las niñas y los niños.

Con relación al uso del lenguaje cotidiano en la escuela, es fundamental que dentro de los acuerdos que se realicen en el manual se plantee la cero tolerancia al lenguaje sexista y la promoción de un lenguaje incluyente para ambos sexos. Por ejemplo, se puede plantear un acuerdo sobre el no uso de piropos dentro de la escuela, y la promoción del uso de palabras y expresiones incluyentes y no discriminatorias para referirse a las mujeres (Pérez, 2011). De la misma manera, se puede desestimular el uso peyorativo de palabras referentes a la orientación sexual entre los hombres, como lo son palabras como ‘mariposa’ o ‘niña’ que se utilizan entre los hombres para descalificarse, pues estos plantean un referente negativo sobre el hecho de ser homosexual o de ser mujer y, adicionalmente, impiden que los hombres tengan actitudes o expresiones emocionales naturales y diversas.

Se ha identificado que lo más pertinente para dar significado a la representación de las personas y hacer visibles a las mujeres en la comunicación escrita es utilizar el femenino y masculino, es decir, nombrar a niñas y niños, mujeres y hombres. De igual forma, se complementa con lo anterior el uso de alternativas que no invisibilizan a las mujeres y que son incluyentes, las cuales se pueden integrar al documento final del manual de convivencia. Algunas sugerencias para lograrlo se plantean en la **Tabla 6** (Pérez, 2011):

❑ Recomendaciones.

Sugerencia.	No recomendado.	Recomendado.
No hablar en masculino como si fuera neutro o universal, esto excluye a las mujeres.	Los jóvenes que conforman la comunidad educativa.	La juventud que conforma la comunidad educativa.
No usar frases estereotipadas que consoliden roles tradicionales.	Las estudiantes deberán realizar las labores de limpieza del aula de clase.	El grupo de estudiantes deberá realizar las labores de limpieza del aula de clase.
Evitar el silencio y el uso de supuestos genéricos que son masculinos.	Los estudiantes que se han matriculado.	La comunidad de estudiantes que se ha matriculado.
No utilizar saltos semánticos que comiencen a hablar en masculino como si fuera genérico, para continuar con una frase que se refiere sólo a lo masculino.	El día de la entrega de los boletines los padres de familia deben venir acompañados por sus hijos.	El día de la entrega de los boletines las familias deben venir acompañadas por sus hijas e hijos.
No utilizar fórmulas que signifiquen inferioridad o menosprecio.	El rector Gómez y la coordinadora Martica.	El rector Gómez y la coordinadora Rodríguez.
Evitar el uso de aquel y aquellos.	Aquel que incumpla la norma.	Quien incumpla la norma.
Sustituir el uso de 'uno', por 'alguien' o 'cualquiera'.	Cuando uno llega tarde a clase.	Cuando alguien llega tarde a clase.
Cambiar los pronombres y adverbios con género masculino por otras palabras que tienen el mismo sentido.	Muchos están de acuerdo con tener el pelo largo.	Muchas personas están de acuerdo con tener el pelo largo.
El uso de genéricos.	Los niños. Los habitantes. Los ciudadanos. Los funcionarios. Los profesores.	La niñez. La población. La ciudadanía. El personal. El personal docente.
El uso de abstractos.	Asesores/el asesor. El director/los directores. El coordinador/los coordinadores.	Asesoría. La dirección. La coordinación.
El uso de pronombres, adjetivos y nombres que no varían en lo referente a género se pueden usar sin anteponer determinantes.	El representante de los estudiantes. Es el portavoz de los docentes.	Representante del grupo de estudiantes. Es portavoz de docentes.
Evitar las barras diagonales y el uso de paréntesis, y eliminar símbolos que no son legibles o que no representan lo femenino.	Niño/a. Secretario (a). Querid@s amig@s.	Niñas y niños. Secretaria y secretario. Queridas amigas y amigos.

Tabla 6. Recomendaciones para el uso del lenguaje.

Si le interesa profundizar sobre este tema encontrará más insumos en el espacio virtual Ciudadanía Activa.

○ Lugar de articulación.

¿Tiene dudas sobre la clasificación de las situaciones que afectan la convivencia escolar? ¿Le interesa conocer estrategias para poner en marcha los componentes de la Ruta de Atención Integral? Lo invitamos a consultar la guía pedagógica "Ruta de Atención Integral" que forma parte de esta serie de documentos.

▲ Oportunidad para innovar.

Un grupo de estudiantes de la Costa Atlántica planteó una idea viable e interesante. Evidenciaron la necesidad de que el manual de convivencia pudiera ser escrito según los diferentes públicos a los que va

dirigido. Es decir, que los contenidos sean los mismos pero que la manera de llegar al grupo de estudiantes de primaria sea diferente (más dibujo, menos texto) al formato dirigido a estudiantes de secundaria (inclusión de las TIC). De igual forma, la manera cómo se les presente a las familias y al equipo de docentes debe pensarse a partir de sus motivaciones e intereses.

Paso 3. Consolidación del manual de convivencia y proceso de socialización: luego de realizar el proceso de actualización del manual de convivencia es fundamental que se diseñe una estrategia que permita divulgar y socializar los contenidos del manual.

Para este diseño es importante tener en cuenta la manera cómo se ha realizado este proceso en el EE y evaluar si ha sido exitoso. Lo anterior, con el ánimo de proponer estrategias innovadoras que logren movilizar a la comunidad educativa frente al conocimiento y apropiación de los contenidos del manual. Se aconseja que este proceso sea liderado por el grupo de estudiantes, quienes pueden tener ideas innovadoras al respecto. De igual forma, se plantean a continuación algunas sugerencias:

❑ Recomendaciones.

- Campaña de expectativa en la radio comunitaria.
- Boletín especial en el periódico escolar.
- Expresiones artísticas y culturales que llamen a la movilización dentro de la escuela.
- Construcción de un mural comunitario con los principales acuerdos que contiene el manual; actividad que puede ser liderada por las familias.
- Construcción de un blog sobre el tema de interés.
- Dramatizaciones del grupo de estudiantes para sus familias en las que se recreen los contenidos del manual.

¿Qué hacer luego de la actualización del manual de convivencia?

El proceso de actualización es una oportunidad para revisar el manual de convivencia. Sin embargo, es importante que su revisión continúe de manera regular, ligándolo al proceso de mejoramiento continuo del EE. De esta manera, es necesario que se realice un proceso de revisión continua del manual de convivencia.

Este proceso es recomendable hacerlo a lo largo del año y consolidar un espacio al inicio del año escolar para compartir con la comunidad educativa los resultados. De igual manera, esta revisión deberá estar articulada a la construcción del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

En **Tabla 7** se proponen algunas preguntas que pueden ayudar a realizar este proceso de manera continua:

Preguntas.
¿De qué manera las personas que conforman la comunidad educativa han apropiado el manual de convivencia?
¿De qué manera lo planteado en el manual es pertinente y responde a la realidad del EE?
¿De qué manera lo planteado en el manual ha aportado a fortalecer la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR?

Tabla 7. Ejemplos de preguntas para realizar la revisión continua del manual de convivencia.

Como ya se planteó, existen diferentes estrategias que sirven para recoger información y responder a estas preguntas (**Anexo 2**). Es importante que sea un proceso continuo durante todo el año escolar que aporte, no solo a evaluar el manual, sino a identificar qué ocurre en el tema de la convivencia, y el ejercicio de los DDHH y DHSR en el EE.

De igual forma, la respuesta a estas preguntas se puede ligar a la realización del ejercicio de lectura de contexto que permita identificar la manera cómo la actualización del manual de convivencia realmente fortalece los procesos educativos.

❑ **Recomendaciones.**

Un aspecto importante que aporta a lo planteado sobre el manual de convivencia es la construcción colectiva de las normas en el aula. Lo anterior, porque se ha evidenciado que las personas se comprometen y respetan más las reglas que han ayudado a construir (Charnie, 2002), que aquellas que les son impuestas o que carecen de sentido.

Por este motivo, la construcción colectiva de reglas y normas es una parte importante del trabajo de las primeras seis semanas de clase. En este periodo, el grupo de estudiantes y docentes de cada curso pueden construir sus propios pactos de convivencia o pactos de aula; los cuales se recomienda formular en tono positivo (“esperamos nuestro turno para hablar” vs. “no interrumpimos”). Así mismo, es importante incluir no sólo los comportamientos que se esperan dentro y fuera del aula, sino las acciones reparadoras para los casos de incumplimiento.

Es importante anotar que estas normas o pacto de aula aplican tanto para el grupo de estudiantes como de docentes. Por ejemplo, si uno de los acuerdos se relaciona con el no uso de celulares en el aula de clase, tanto el grupo de estudiantes como el de docentes deben respetar este acuerdo.

❑ **Recomendaciones.**

Otras sugerencias para la construcción de normas son las siguientes (Chaux et al., 2013):

- *Las normas deben ser acordadas por todas las personas que conforman el grupo.*
- *Deben prevenir la conducta en vez de reaccionar frente a ella.*
- *Empezar con pocas normas e ir las ajustando según sea necesario.*
- *Deben reflejar expectativas de comportamiento claras.*
- *Requieren participación activa, no sumisión.*
- *Uso de dibujos, fotos, símbolos y palabras.*
- *Consistencia en la aplicación de las normas.*
- *Ser claras y precisas.*

Durante el año, tanto docentes como estudiantes se convierten en veedores de este pacto, siendo fundamental que sea evaluado constantemente para observar si es pertinente y viable. Este proceso de seguimiento se convierte a la vez en una fuente de información para que el Comité Escolar de Convivencia y la comunidad educativa puedan identificar lo que ocurre en materia de convivencia en cada aula de clase y en el EE en general.

◆ **Ejemplo.**

Es necesario que el Comité Escolar de Convivencia diseñe una estrategia para evaluar y valorar el manual de convivencia. Un ejemplo puede ser que, periódicamente, el EE revise el manual; para lo cual se convoca a estudiantes y otras personas de la comunidad educativa a hacer observaciones y propuestas para mejorar esta ley común que es la guía de convivencia que los rige (Chaux et al., 2013). Se organiza entonces un acto donde las y los representantes acuerdan cambios y los socializan con el resto de la comunidad escolar. Al finalizar cada año, como parte de la evaluación anual, se hace alusión a las evaluaciones y los retos que quedarán para el siguiente año (Mena, 2007).

3. Acontecimiento pedagógico.

Luego de identificar los elementos mínimos y algunas recomendaciones para lograr la actualización del manual de convivencia, en el siguiente apartado se propone una estrategia metodológica y pedagógica que puede apoyar a los EE en este proceso.

Esta es una propuesta que puede transformarse y adaptarse según las necesidades de la comunidad educativa. La que encontrará a continuación es una propuesta de muchas, cada EE puede proponer nuevas estrategias para realizar este proceso.

¿Qué es un acontecimiento pedagógico?

Un acontecimiento es una estrategia que permite abordar un tema con la comunidad educativa y cuestionar la cotidianidad. Por medio de mecanismo que genera sorpresa, se pueden evidenciar problemas, reconocer potencialidades, proponer escenarios de diálogo y fomentar la participación generadora de soluciones (Soler, 2011). Como estrategia pedagógica, este acontecimiento es una acción intencionada, tiene un propósito y espera lograr un efecto: busca reconocer una situación y transformar sus causas o motivos, a partir de la reflexión colectiva suscitada por la sorpresa que el acontecimiento provoca.

En resumen, un acontecimiento pedagógico es un acto comunicativo que hace evidente una problemática que afecta la vida cotidiana de la escuela. El acto comunicativo se presenta a la comunidad a través de un hecho social, público y significativo que comunica y evidencia una realidad que se ha tornado cotidiana, y que por ello pasa desapercibida en el diario vivir de la escuela.

¿Por qué un acontecimiento pedagógico en torno a la Ley de Convivencia Escolar?

En la sociedad abundan situaciones que exponen cotidianamente a niñas, niños y adolescentes ante situaciones de agresión y violencia. Muchos sufren esta violencia en sus propios hogares desde sus primeros años o la observan diariamente en los medios de comunicación (Chaux et al., 2013).

Lo anterior tienen como consecuencia que: a) quienes viven en contextos de violencia desde sus primeros años tienden a reproducirla en sus vidas cotidianas, considerándola como una forma normal de comportarse; b) sociedades o colectivos inmersos durante mucho tiempo en escenarios de agresión tienden a considerarla como una forma de actuación legítima y son capaces de plantear causas razonables para justificarse (Chaux et al., 2013; Perea, 1996).

En estos términos, un acontecimiento pedagógico en torno a la convivencia escolar tiene el efecto de llamar la atención sobre sus características en la vida diaria de la escuela. Así mismo, busca controvertir la realidad cotidiana, y poner explícitamente en escenarios públicos situaciones y problemas específicos de la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR.

Como resultado, el acontecimiento pedagógico abre la discusión y propicia un espacio participativo amplio, en el que la comunidad educativa puede tomar decisiones y actuar en beneficio de una mejor convivencia en el entorno escolar.

Para el caso del manual de convivencia, tal como se refiere y se requiere en la Ley de Convivencia Escolar y su decreto reglamentario, la acción transformadora se concreta en un ajuste y actualización del manual de convivencia del EE.

¿Cómo plantear un acontecimiento pedagógico en torno a la actualización del manual de convivencia?

La comunidad educativa puede plantear un tema relacionado con la convivencia en su escuela por medio de acciones intencionadas que se dirigen a:

- Señalar la manera cómo acciones cotidianas fortalecen u obstaculizan la convivencia escolar. Ejemplos: a) estudiantes barren la cafetería después de la hora de almuerzo; b) todos los días sucede una riña en el patio de recreo.
- Señalar en escenarios públicos asuntos específicos. Ejemplo: a) existe un grupo de mediadores de conflicto en el EE, aunque sus procedimientos y sus logros no son conocidos ni aparecen en el manual de convivencia; b) en el año lectivo anterior se violó el debido proceso en algunos casos de discriminación por género.
- Construir procesos participativos amplios para transformar y responder ante situaciones de convivencia identificados en el EE. Ejemplo: contar con la visión de estudiantes, familias, docentes y directivas docentes en el proceso de actualización del manual de convivencia.

Se sugiere un acontecimiento planeado que convoque a la comunidad educativa alrededor de un tema específico y los motive a reflexionar, debatir, proponer y actuar frente a los hechos propuestos. Este proceso de identificación de intereses, preocupaciones y situaciones hace parte de la lectura de contexto que realiza la comunidad educativa frente a la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR en su EE.

¿Cómo diseñar un acontecimiento pedagógico en torno a la actualización del manual de convivencia?

Como estrategia formativa, el acontecimiento pedagógico es una acción simbólica que pone en juego los principios pedagógicos como el ejercicio de los DDHH y DHSR, el aprendizaje significativo, el diálogo de saberes y el trabajo cooperativo.

A partir del suceso que llamamos acontecimiento pedagógico se convoca a la comunidad educativa a participar en la transformación de su realidad cotidiana. Este proceso de construcción colectiva promueve la formación integral de las personas de la comunidad educativa y la transformación de la cultura escolar. Para poner en marcha la estrategia es también fundamental la participación de todas las personas que conforman la comunidad educativa, teniendo el liderazgo del proceso el Comité Escolar de Convivencia. A continuación se plantea un paso a paso para construir el acontecimiento pedagógico.



Pasos para el diseño.

Actividad 1. Reconocer y definir las situaciones de convivencia que impactan, inquietan o preocupan a la comunidad educativa. Esta actividad hace parte del proceso de lectura de contexto. Recuerde que el acontecimiento pedagógico debe sorprender y conmover a las personas, según vimos en su definición. Se debe tener en cuenta lo siguiente.

❑ Recomendaciones.

- El impacto, la inquietud y la preocupación son asuntos que –basados en situaciones reales objetivas- se refieren a percepciones y sensaciones. De manera que una primera acción será indagar por las percepciones e interpretaciones presentes en la comunidad educativa.*
- Esto puede hacerse de distintas maneras, por ejemplo, hacer una encuesta entre la comunidad para determinar qué situaciones preocupan a las personas frente a la convivencia escolar. Otra forma de hacerlo puede ser convocar reuniones entre docentes, estudiantes, y familias, por salones o por grados, para indagar por el mismo tema. En todos los casos deben participar las personas que conforman la comunidad educativa.*
- Una manera de realizar este ejercicio es preguntando a estudiantes, docentes y personal administrativo lo que piensan y sienten sobre dos temas: primero, ¿qué significa la convivencia?; segundo, ¿qué situaciones o eventos generan malestar en el EE?, y tercero, ¿qué asuntos afectan la convivencia en el EE?*
- Esta primera actividad requiere de acciones concretas en tiempos determinados, de manera que debe señalarse un equipo de responsables. Se sugiere que este sea el Comité Escolar de Convivencia, el cual tendrá el apoyo de la comunidad educativa para realizar su labor.*

Actividad 2. Selección del tema. Luego de identificar las situaciones que la comunidad educativa percibe que afecta la convivencia escolar, se debe realizar un proceso de priorización de la situación o tema en el que se basará el acontecimiento pedagógico. Por ejemplo, si luego de la identificación de situaciones, se detecta como pertinente y común el acoso escolar, puede ser este el tema que permita el diseño del acontecimiento pedagógico. Para realizar este proceso se debe tener en cuenta:

❑ Recomendaciones.

- Es necesario tener en cuenta el análisis de la información recolectada que hace referencia a lo que cree y siente la comunidad educativa con relación a la convivencia escolar.*
- Para la selección del tema, se necesita un equipo de trabajo, el cual puede estar conformado por estudiantes que realizarán las acciones de organización, síntesis y análisis de la información.*
- El tema seleccionado será el elemento que desencadene el trabajo de transformación del manual de convivencia. Se propone que el EE actualice su manual de convivencia considerando e incluyendo las preocupaciones o inquietudes actuales de la comunidad educativa. Recuerde que el manual de convivencia ya existe y que no se trata de hacerlo de nuevo. Se trata de ajustarlo a la situación actual del EE y de acuerdo con la Ley de Convivencia Escolar.*

Actividad 3. Diseño del acontecimiento pedagógico. Después de seleccionar el tema, se debe diseñar el acontecimiento pedagógico y estructurar un paso a paso a seguir. Para realizar este proceso se debe tener en cuenta:

□ **Recomendaciones.**

- a. El acontecimiento pedagógico cumple la función de evidenciar situaciones que inciden sobre la convivencia escolar; acciones que por repetirse en el tiempo y con el correr de los meses se hacen invisibles. Se aceptan, se olvidan, se toleran. Se hacen normales o incluso legítimas para las personas. Por ejemplo, el decir piropos a las niñas y adolescentes, lo cual ayuda a perpetuar ideas sobre las capacidades y características de ser mujer.
- b. Para definir la metodología a seguir, es importante revisar la información recolectada y su análisis, ya que esto puede ayudar a identificar la acción que generará mayor impacto en la comunidad educativa. Adicionalmente, es muy importante contar con la ayuda de estudiantes, familias y docentes para el diseño del acontecimiento, pues de esta manera se recogerán ideas que pueden impactar los diferentes públicos involucrados.
- c. El acontecimiento pedagógico consiste por lo general en poner en escena una situación que genere impacto en los presentes. Es un suceso significativo que sorprende e impacta la comunidad educativa, una actividad con características didácticas ya que a partir de ella se producirán reflexiones y decisiones que se concretan en una actualización del manual de convivencia.
- d. Se diseña una actividad que impacte el EE considerando los intereses y preocupaciones de la comunidad educativa con relación a la convivencia escolar. He aquí un ejemplo de acontecimiento pedagógico.

◆ **Ejemplo.**

El equipo de docentes de un EE encontró que en los grados noveno y décimo se presentaba frecuentemente maltrato verbal por medio de una página de Internet específica para estudiantes. Para abordar el tema diseñaron este acontecimiento pedagógico:

Se programó una entrega de boletines en el aula máxima en horario regular de clases. Cuando las familias estuvieron presentes, se hizo entrar a estudiantes de noveno y décimo. Luego entraron el rector y cinco docentes portando carteleros con los mensajes insultantes que se enviaban por medio de la página de Internet para estudiantes. En estas carteleros solo aparecían los mensajes, los nombres de quienes los escribieron fueron omitidos para respetar el derecho a la intimidad y a la dignidad humana.

Esto causó conmoción en los presentes. Las familias nunca imaginaron que el grupo de jóvenes usara tales palabras para relacionarse. El grupo de estudiantes se sorprendió por el hecho de que sus docentes conocieran lo que ocurría en Internet. El equipo de docentes que desconocía el hecho quedó tan sorprendido como las familias.

Actividad 4. Campaña de expectativa. Al tener el diseño del acontecimiento pedagógico, es necesario que, para generar el impacto que se quiere lograr, se diseñe e implemente una campaña de expectativa sobre el tema de interés. Para realizar este proceso se debe tener en cuenta:

❑ Recomendaciones.

- a. Una semana antes es recomendable iniciar en el EE una campaña de expectativa con el tema de interés relacionado con la convivencia escolar.
- b. Esta campaña puede realizarse por medio de carteleras llamativas que aparezcan y desaparezcan de un momento a otro en diferentes puntos del EE. Los contenidos generan preguntas o cuestionan el tema seleccionado que se abordará desde el acontecimiento pedagógico.
- c. El objetivo principal de la campaña de expectativa es ambientar y preparar el terreno para el acontecimiento pedagógico como tal. Por ejemplo, si el tema escogido es el medio ambiente, las carteleras pueden tener mensajes como este: “El problema del medio ambiente es un tema de otras personas y no mío”. “En mi casa tengo agua potable, no sé qué harán las otras personas para vivir...”
- d. Pueden también realizarse otro tipo de acciones. Por ejemplo, si se trabaja un tema de limpieza, se quitan las canecas de basura durante un día; al día siguiente vuelven a encontrarse en sus lugares habituales.
- e. Se recomienda que la campaña de expectativa no sea muy larga para evitar que las personas lo olviden. La idea es generar inquietudes e interés que focalicen la atención en el acontecimiento pedagógico que vendrá luego.

¿Cómo se desarrolla el acontecimiento pedagógico?

Como ya se ha dicho, el acontecimiento es una actividad planeada. En el ejemplo puede verse que se requieren tareas para lograrlo: convocar a las familias a la entrega de boletines en el aula máxima; conseguir los mensajes insultantes de la red de estudiantes; elaborar los carteles; citar a las personas de la comunidad educativa; manejar las reacciones del grupo ante el suceso, y preparar y lanzar preguntas generadoras después del acontecimiento.

En general, las actividades que se requieren para su implementación son:

1. Definir las necesidades operativas y logísticas del acontecimiento, esto es, ¿qué hay que hacer para realizar el suceso?
2. Asignar responsabilidades al equipo de trabajo para que se realicen las tareas necesarias.
3. Realizar todas las tareas preparatorias.
4. Desarrollar el acontecimiento pedagógico tal como el equipo lo ha diseñado.
5. Generar un espacio de reflexión con los presentes alrededor del hecho presentado. Algunas preguntas generadoras podrían ser:
 - ¿Qué les provoca, suscita o genera este hecho?
 - ¿Qué opinión les produce?
 - ¿Qué sintieron ante tal situación?, ¿por qué?
 - ¿Qué opinión les genera saber que esa es una situación cotidiana en el EE?
 - ¿Cómo creen que se sienten quienes viven esta situación en el EE?
 - ¿Qué pueden hacer como parte de la comunidad educativa para cambiar dicha situación?
 - ¿Qué compromisos asumirían para ello como parte de la comunidad educativa?
 - ¿Qué aprendizaje o aprendizajes les deja la situación vivida?

¿Cómo hacer el cierre pedagógico del acontecimiento?

El ejercicio que sigue al acontecimiento es realizar un trabajo grupal por grados escolares y con la participación de todas las personas que conforman de la comunidad educativa. Para este caso se sugiere que en cada aula o grupo de discusión se definan dos aspectos importantes que se deban incluir en el manual de convivencia.

Para que la reflexión sea rica en análisis y posibilidades se sugiere socializar la lectura de contexto o identificación de situaciones que se realizó previamente, y luego sí propiciar la discusión por aulas.

Cuando cada grupo tenga definidos los aspectos que considera importantes y que merecen ser tratados en el manual de convivencia, se organiza una reunión general mediante dos representantes de cada aula y de los demás grupos involucrados (por ejemplo, familias). Esta reunión decide como producto final lo siguiente:

1. Dos acuerdos de bienestar para transformar la situación o situaciones que afectan la convivencia en el EE.
2. Proponer acciones reparadoras (pasos a seguir cuando se incumple los dos acuerdos).

Los acuerdos aquí elaborados se envían al Comité Escolar de Convivencia para ser incluidos en proceso de actualización del manual de convivencia del EE. Como se dijo anteriormente, este proceso de actualización deberá tener en cuenta los lineamientos mínimos planteados en el Decreto 1965 de 2013 y descritos en el capítulo anterior.

¿Qué hacer después?

Considerando que el manual de convivencia es el lugar concreto de un proceso pedagógico de formación para el ejercicio de la ciudadanía y una estrategia para fortalecer la convivencia pacífica, puede concluirse que la tarea de reflexión y actualización realizada a partir del acontecimiento pedagógico se puede convertir en una actividad regular del año escolar.

En atención a la lectura de contexto realizada antes del acontecimiento pedagógico, y teniendo en cuenta las características particulares de la convivencia en el EE –sus fortalezas y sus oportunidades de mejoramiento-, el Comité Escolar de Convivencia puede establecer escenarios participativos donde se construirá y se reflexionará permanentemente sobre las definiciones y consensos que la comunidad educativa establece acerca de sus maneras particulares de formar para la ciudadanía y la democracia.

En estos escenarios se pueden poner en juego preguntas importantes para la convivencia; la ciudadanía; el ejercicio y la garantía de los DDHH y DHRS; el respeto por la dignidad, y la valoración de la diferencia (MEN, 2012). He aquí algunos ejemplos:

- ¿Qué ciudadanas y ciudadanos espera formar el EE?
- ¿Qué entiende la comunidad educativa por ejercicio de la democracia?
- ¿Cómo garantiza la comunidad que las voces de niñas, niños y adolescentes se escuchen, respeten y sean tenidas en cuenta?
- ¿Cómo se reconocen en la comunidad educativa las diferencias de las personas que la conforman?
- ¿De qué manera las personas que forman parte de la comunidad educativa se vinculan para participar conjuntamente en la toma de decisiones?

Estas y otras preguntas generan cuestionamientos que no se resolverán de una sola vez. Por consiguiente, es tarea del Comité Escolar de Convivencia propiciar escenarios de diálogo y orientar la construcción de sentidos compartidos acerca de estos asuntos. De otra manera, no podría abordarse la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento de la convivencia ante las difíciles y retadoras situaciones que se enfrentan a diario en la escuela.

4. Glosario.

A continuación encontrará una serie de definiciones que le servirán para los procesos de mejoramiento de la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR (Chaux et al., 2013).

Acceso carnal. De acuerdo con el código penal colombiano, artículo 212, se entiende como *“la penetración del miembro viril por vía anal, vaginal u oral, así como la penetración vaginal o anal de cualquier otra parte del cuerpo humano u otro objeto”*. La Ley 599 de 2000 consagra varios tipos de acceso carnal a saber: 1) El acceso carnal violento (artículo 205): cuando se realiza con otra persona mediante el uso de la violencia. *“Por violencia (...) la Corte entendió esta como la fuerza, el constreñimiento, la presión física o psíquica –intimidación o amenaza - que el agente despliega sobre la víctima para hacer desaparecer o reducir sus posibilidades de oposición o resistencia a la agresión que ejecuta”*. (Giraldo & Sierra, 2010); 2) El acceso carnal en persona puesta en incapacidad de resistir (artículo 207): cuando se realiza con persona a la cual se haya puesto en incapacidad de resistir o en estado de inconsciencia, o en condiciones de inferioridad síquica que le impidan comprender la relación sexual o dar su consentimiento; 3) El acceso carnal abusivo con menor de 14 años (artículo 208): cuando se realiza con una persona menor de 14 años. En este delito **resulta irrelevante** que el menor de 14 años haya dado su consentimiento; 4) Acceso carnal con incapaz de resistir (artículo 210): cuando se realiza a una persona en estado de inconsciencia, que padezca trastorno mental o que esté en incapacidad de resistir.

Acción reparadora. Toda acción pedagógica que busca enmendar y compensar daños causados a otras personas. Son acciones que pretenden restablecer las relaciones o el ambiente escolar de confianza y solidaridad. Este tipo de acciones son construidas colectivamente y pueden activarse para atender conflictos manejados inadecuadamente (situaciones tipo I y II).

Acoso escolar (intimidación, bullying o matoneo). De acuerdo con el artículo 2 de la Ley 1620 de 2013, es toda conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niña, niño o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, y que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o de estudiantes contra docentes, y ante la indiferencia o complicidad de su entorno (Decreto 1965 de 2013, artículo 39). El desbalance de poder y el hecho de que el acoso escolar implique agresión repetida por parte de quien tiene más poder sobre quien tiene menos, diferencian al acoso escolar de las situaciones de conflicto manejado inadecuadamente.

Acoso por homofobia o basado en actitudes sexistas. Situaciones en las que se observan de manera repetida y sistemática agresiones como apodos, bromas, insultos, rumores, comentarios ofensivos verbales o escritos (notas en los baños, paredes, tableros, pupitres) relativos a la orientación sexual real o supuesta de la persona o a su identidad de género. Se inducen prácticas repetidas de segregación (separar del grupo), de exclusión (impedir la participación en las actividades y toma de decisiones) o de discriminación (establecer barreras o restricciones para el disfrute de los derechos fundamentales). Este tipo de acoso generalmente se dirige hacia las personas que expresan una sexualidad que no cumple con los estereotipos sociales asociados al género o a la orientación sexual.

Agresión Escolar. Toda acción realizada por una o varias personas que conforman la comunidad educativa y que busca afectar negativamente a otras personas de la misma comunidad, de las cuales por lo menos una es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica (Decreto 1965 de 2013, artículo 39).

Acoso sexual. De acuerdo con el código penal colombiano, artículo 210A, el acoso sexual es un delito y lo define como *“el que en beneficio suyo o de un tercero y valiéndose de su superioridad manifiesta o relaciones de autoridad o de poder, edad, sexo, posición laboral, social, familiar o económica, acose, persiga, hostigue o asedie física o verbalmente, con fines sexuales no consentidos, a otra persona”*. Se puede complementar esta definición entendiendo el acoso sexual como situaciones en las que se observan agresiones de manera repetida y sistemática como mecanismo para socavar a otra persona mediante su objetivización. Esto puede relacionarse con la obtención de placer sexual sin el consentimiento de una de las partes implicadas. El acoso sexual incluye, entre otros, comentarios sexuales; opiniones sobre el cuerpo que son catalogados como agresivos en tanto no son solicitados o se dan entre personas que no se conocen o no tienen una relación de confianza (por ejemplo, piropos); comentarios que se refieren al cuerpo de una persona como objeto y suponen el poder de alguien sobre el cuerpo de la misma. El acoso sexual también consiste en gestos vulgares y la insistencia no consentida en tener encuentros privados o actividad sexual.

Actividad sexual. Conjunto de procesos individuales o interpersonales que tienen como fin la excitación o la satisfacción del deseo sexual y que pueden culminar o no en el orgasmo. Estos procesos incluyen fantasías sexuales; masturbación; besos en la boca o en otras partes del cuerpo; caricias por encima de la ropa; caricias por debajo de la ropa; estimulación mutua de los genitales con las manos o la boca; simulación de la relación sexual con o sin la ropa puesta; penetración vaginal, o penetración anal (Vargas, 2013).

Actividad sexual penetrativa, acto sexual o relación sexual. Conducta sexual que implica contacto entre el pene, la vulva, el ano o la boca entre dos o más personas. También incluye actividades interpersonales que implican la introducción en el ano o la vagina de la mano, el dedo o cualquier otro objeto (Vargas & Barrera, 2003).

Acto sexual violento, en persona puesta en incapacidad de resistir o con menores de 14 años. El código penal colombiano no provee una definición de acto sexual en la forma en que el artículo 212 la brinda para el acceso carnal. Sin embargo, de su artículo 206 se puede deducir que acto sexual será todo aquel diferente al acceso carnal. La Ley penal colombiana consagra varios tipos de acto sexual: 1) El acto sexual violento (artículo 206): cuando se realiza a otra persona un acto sexual diferente al acceso carnal mediante violencia. “Por violencia (...) la Corte entendió esta como la fuerza, el constreñimiento, la presión física o psíquica – intimidación o amenaza- que el *agente despliega sobre la víctima para hacer desaparecer o reducir sus posibilidades de oposición o resistencia* a la agresión que ejecuta”. (Giraldo & Sierra, 2010); 2) El acto sexual en persona puesta en incapacidad de resistir (artículo 207): cuando se realiza con persona a la cual se haya puesto en incapacidad de resistir o en estado de inconsciencia, o en condiciones de inferioridad síquica que le impidan comprender la relación sexual o dar su consentimiento; 3) Actos sexuales con menor de 14 años (artículo 209): cuando se realizan actos sexuales, deferentes al acceso carnal, con persona menor de 14 años o en su presencia, o la induzca a prácticas sexuales. En este delito **resulta irrelevante** que el menor de 14 años haya dado su consentimiento; 4) Actos sexuales con incapaz de resistir (artículo 210): cuando se realiza a una persona en estado de inconsciencia, que padezca trastorno mental o que esté en incapacidad de resistir.

Agresión electrónica. Toda acción que busque afectar negativamente a otras personas a través de medios electrónicos. Incluye la divulgación de fotos o videos íntimos o humillantes en Internet, realizar comentarios insultantes u ofensivos sobre

otras personas por medio de redes sociales (*Twitter, Facebook, YouTube*, entre otros) y enviar correos electrónicos o mensajes de texto insultantes u ofensivos; tanto de manera anónima como cuando se revela la identidad de quien los envía (Decreto 1965 de 2013, artículo 39).

Agresión esporádica. Cualquier tipo de agresión que ocurre solo una vez, es decir, que no hace parte de un patrón de agresiones repetidas contra una misma persona. Este concepto incluye eventos aislados de agresión física, verbal o relacional. No incluye agresiones electrónicas que se realizan en redes sociales virtuales, dado que estas, al divulgarse, se convierten en ofensas repetidas. Por ejemplo, subir una foto íntima a una red social en Internet no puede considerarse agresión esporádica a pesar de que la foto solamente se subió una vez, pues dicha foto puede ser compartida y reenviada innumerables ocasiones. En cambio, un mensaje de texto ofensivo sí puede considerarse agresión esporádica si no hace parte de un patrón de agresiones y es enviado solamente a la persona agredida.

Agresión física. Toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona. Incluye puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras (Decreto 1965 de 2013, artículo 39).

Agresión gestual. Toda acción que busque con los gestos degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otras personas (Decreto 1965 de 2013, artículo 39).

Agresión relacional. Toda acción que busque afectar negativamente las relaciones de las personas. Incluye excluir de grupos, aislar deliberadamente y difundir rumores o secretos buscando afectar negativamente el estatus o imagen que tiene la persona frente a otras (Decreto 1965 de 2013, artículo 39).

Estos comportamientos pueden también tener un contenido sexual si la agresión relacional está relacionada con la discriminación por el sexo de las personas, su orientación sexual, su identidad

de género, sus relaciones de pareja o sus comportamientos sexuales.

Agresión verbal. Toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otras personas. Incluye insultos, apodos ofensivos, burlas y amenazas (Decreto 1965 de 2013, artículo 39).

Ciberacoso escolar (acoso electrónico o Cyberbullying). De acuerdo con el artículo 2 de la Ley 1620 de 2013, es toda forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y videojuegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado (Decreto 1965 de 2013, artículo 39). Incluye agresiones electrónicas que pueden haberse realizado una sola vez, pero que se convierten en situaciones de agresión repetida al quedar en espacios virtuales a los cuales muchas personas pueden acceder.

Clima de aula. Se refiere al contexto o ambiente de trabajo que se crea en un aula de clase, y en cada una de las asignaturas que en ella se desarrolla. Se define a partir de la interacción entre las características físicas del sitio donde se imparte la clase, las características de estudiantes y docentes, la misma asignatura, las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas, e incluso las particularidades del EE y la calidad de las relaciones entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes en el aula (Somersalo, Solantaus & Almqvist, 2002). Hay por lo menos dos dimensiones fundamentales para un clima del aula favorable a la convivencia: 1) el cuidado en las relaciones y 2) la estructura de la clase. El cuidado en las relaciones se refiere a la preocupación mutua por el bienestar de otras personas, la comunicación, la calidez y el afecto en las relaciones, la cohesión del grupo, el manejo constructivo de conflictos, el tomar realmente en serio a otra persona y el apoyo a quien lo necesite. La estructura de la clase se refiere al establecimiento de normas y su aplicación consistente, al orden en la clase y al seguimiento de instrucciones (Chaux, 2012). Las dos dimensiones son importantes para el desarrollo y puesta en práctica de competencias ciudadanas.

Clima institucional. Es un término global que abarca distintos aspectos de la calidad de las relaciones en la comunidad educativa (Chaux, 2012). El clima institucional se refiere a las relaciones entre docentes, estudiantes, directivas, docentes con funciones de orientación, personal de apoyo, familias y personal administrativo. Incluye aspectos tan diversos como el sentido de pertenencia, la satisfacción laboral, la conexión percibida entre las personas que conforman la comunidad educativa, el apoyo con el que perciben que pueden contar o la percepción sobre qué tanto las opiniones son tenidas en cuenta (Chaux, 2012; LaRusso, Jones, Brown & Abder, 2009; Orpinas & Home, 2006). En tal sentido, este representa la particularidad de cada uno de los EE, ya que en él influyen variables como su estructura organizacional, el liderazgo de sus directivas, su tamaño, las características de cada una de las personas que conforman la comunidad educativa, y el contexto en el que está ubicado. Se ve influenciado por el clima de aula. Un clima institucional democrático permite que todas las personas que conforman la comunidad educativa sientan que pueden involucrarse en los proyectos y decisiones importantes que afectan a la escuela (Chaux, 2012). Este tipo de climas institucionales hacen posibles climas democráticos en las aulas.

Coerción Sexual. Es el uso del poder o la fuerza para obligar a alguien a participar, de cualquier forma, en actividades sexuales.

Competencias ciudadanas. Competencias básicas que se definen como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que los ciudadanos y ciudadanas actúen de manera constructiva en una sociedad democrática (Ley 1620 de 2013, artículo 2).

Son todas aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas con conocimientos y actitudes, permiten que las personas se relacionen pacíficamente, y participen constructiva y democráticamente en una sociedad. Algunos ejemplos son la empatía, la toma de perspectiva, el pensamiento crítico, la escucha activa y la consideración de consecuencias. Existen diversas propuestas prácticas sobre cómo promover

el desarrollo de las competencias ciudadanas (Chaux, 2012; Chaux, Lleras & Velásquez, 2004; Ruiz-Silva & Chaux, 2005). Una de ellas son los pactos de aula los cuales, al utilizarse como una estrategia para desarrollar competencias ciudadanas, adquiere un sentido pedagógico que va más allá del acuerdo entre estudiantes y docentes para construir normas y regular las relaciones interpersonales y de conocimiento que se producen al interior del aula. Implica el intercambio de conocimientos, la negociación de saberes y la transacción de las comprensiones, las concepciones y los ideales de cada persona o colectivo sobre la vida (Soler, 2011).

Comportamiento sistemático. Son acciones que se presentan con frecuencia. También se refiere a toda acción que se ha realizado repetidamente de manera similar y con las mismas personas involucradas (por ejemplo, agresiones que recaen siempre sobre la misma persona agredida o agresiones que suelen presentarse con frecuencia).

Conflicto. Situación que se caracteriza porque hay una incompatibilidad real o percibida entre los intereses de una o varias personas (Decreto 1965 de 2013, artículo 39).

Esta incompatibilidad puede manifestarse mediante conversaciones, diálogos, discusiones, altercados, enfrentamientos o incluso riñas. Aunque los conflictos pueden escalar hasta generar situaciones de acoso escolar, es importante diferenciarlos, pues las situaciones de acoso escolar se caracterizan por la presencia de agresiones, que se dan de manera recurrente por parte de quienes tienen más poder sobre quienes tienen menos. Teniendo en cuenta que los conflictos son situaciones comunes y propias de una sociedad plural y democrática en la que todas las personas pueden pensar, creer y sentir diferente, lo importante no es eliminarlos o mitigarlos, sino manifestarlos de una forma constructiva, sin agresión. Existen tres formas para manejarlos: **Constructivamente:** por medio del diálogo, la negociación o mecanismos alternativos como la mediación. **Pasivamente:** cediendo ante las exigencias de la otra parte o evadiéndose mutuamente. **Inadecuadamente:** usando la fuerza o la agresión para imponer los intereses.

Conflictos manejados inadecuadamente. Son situaciones en las que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más personas de la comunidad educativa, de los cuales por lo menos una es estudiante, siempre y cuando no exista una afectación al cuerpo o a la salud de cualquiera de las personas involucradas (Decreto 1965 de 2013, artículo 39).

Consentimiento para actividades sexuales. Palabras o acciones explícitas por parte de personas legalmente o funcionalmente competentes para decidir libremente si participan o no en la actividad sexual (Chaux et al., 2013). El consentimiento expresa que la persona acepta participar en la actividad sexual de manera voluntaria, sin presiones de ninguna índole y teniendo pleno conocimiento de las consecuencias de sus decisiones y acciones. En Colombia, se ha definido que la persona está en capacidad de dar consentimiento para participar en actividades sexuales a partir de los 14 años, salvo aquellos casos consagrados en el parágrafo del artículo 217A de la Ley 599 de 2000, relacionada con la no producción de efectos en el ámbito penal del consentimiento de los menores de 18 años.

En este marco de referencia, la capacidad para consentir se ve limitada cuando la persona es menor de 14 años; cuando se presenta alguna condición de discapacidad cognitiva para comprender lo que está pasando; se encuentra bajo los efectos del alcohol u otra sustancia psicoactiva, bien porque el perpetrador generó dicha situación de indefensión o porque la víctima se puso en ella por su propia cuenta, y cuando por cualquier motivo se encuentra en incapacidad de decidir autónomamente. De igual forma, y de acuerdo con el artículo 217A de la Ley 599 de 2000, en la explotación sexual comercial de personas menores de 18 años de edad, el consentimiento de la víctima no es causal de exoneración de la responsabilidad penal. La incapacidad para rehusarse o para expresar el desacuerdo con la actividad sexual se ve restringida o limitada cuando el victimario o perpetrador usa armas o recurre a la violencia física, las amenazas, la coerción, la intimidación, la presión o el abuso

del poder, cuando la víctima está bajo el efecto de sustancias psicoactivas, o tiene una discapacidad física, sensorial o cognitiva que le impide resistir la actividad sexual impuesta (Chaux et al., 2013). El consentimiento informado se ve limitado cuando existe asimetría de poder en la relación. La asimetría en las relaciones es uno de los criterios para tener en cuenta en el manejo de comportamientos con contenido sexual.

Convivencia pacífica. Es la coexistencia con otras personas en un espacio común, de forma armónica y a pesar de las diferencias culturales, sociales, políticas, económicas, u otras que se presenten. Hablar de diferencias pone al conflicto como elemento esencial y natural en las relaciones humanas. En ese sentido, el conflicto dinamiza las relaciones entre las personas, posibilita los cambios sociales y es un elemento que, manejado adecuadamente, es fundamental para la estabilidad de la sociedad (Ruiz-Silva & Chaux, 2005).

Corresponsabilidad. Es la responsabilidad que comparten dos o más personas frente a las condiciones en las cuales se desarrolla una situación en particular. Implica el reconocimiento de obligaciones compartidas por diferentes personas frente a la convivencia, la promoción y protección de los derechos propios y ajenos, tanto en el mantenimiento de las condiciones deseadas en pro del bienestar, como en la generación de condiciones adversas y los efectos que esto genera en la calidad de vida de las personas.

Daño de pertenencias escolares. Toda acción, realizada por una o varias personas de la comunidad educativa, que busque dañar las pertenencias de otra persona en el EE.

Dignidad humana. Como principio constitucional y como derecho que debe ser protegido y garantizado en la comunidad educativa, se establecen tres lineamientos alrededor de los cuales se concreta la dignidad humana (Corte Constitucional, 2002): “(i) *La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir*

como quiera). (ii) *La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien).* Y (iii) *la dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones)*". En términos de los cambios culturales, y del aporte de los EE en estos lineamientos, la dignidad tiene que ver con el desarrollo de actitudes y el despliegue de aptitudes de tal manera que, en la búsqueda de su dignidad y en la tarea de darle sentido a su existencia, de actuar en entornos concretos, los grupos sociales pueden privilegiar algunas actitudes y aptitudes por encima de otras. En relación con la convivencia escolar se trataría de potenciar aquellas competencias que fortalezcan la convivencia.

Derechos Humanos (DDHH). Como en otros asuntos, el estudio de los DDHH se hace desde diferentes enfoques o escuelas de manera que, aunque existe un sistema internacional de los DDHH, cuyos tratados son vinculantes y obligatorios para los estados que los suscriben, existen perspectivas que orientan su manejo en sentidos diferentes: iusnaturalismo, iuspositivismo, histórico-cultural, y necesidades-mínimo vital, entre otras. Por ejemplo, una definición plantea que *"los derechos humanos son demandas de libertades, facultades o prestaciones, directamente vinculadas con la dignidad de todo ser humano, reconocidas como legítimas por la comunidad internacional -por ser congruentes con principios ético-jurídicos ampliamente compartidos- y por esto mismo consideradas merecedoras de protección jurídica en la esfera interna y en el plano internacional"* (Defensoría del Pueblo, 2001). Comprendidos de esta forma, los DDHH son vistos desde tres dimensiones: Una dimensión ética, desde la cual es posible regular la convivencia pues se espera que las relaciones entre estos ciudadanos y ciudadanas se construyan desde una ética democrática. Una dimensión política, pues sirven de instrumento para poner límites y plantear exigencias al poder estatal, cuya legitimidad resulta condicionada por la capacidad de respetar los límites y satisfacer las exigencias impuestas, pues estas se formulan soportadas en criterios de legitimidad y justicia. Una dimensión jurídica,

pues como ya se mencionó, existe un sistema internacional y nacional de los derechos humanos, es decir están consagrados en normas nacionales e internacionales que definen obligaciones positivas y negativas para los estados.

Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos (DHSR). Son las libertades fundamentales que tienen todas las personas con respecto a su sexualidad, sus decisiones sexuales y reproductivas y el cuidado de sí mismas para promover, mantener y mejorar su bienestar y el de otras personas con las que se relaciona. Los derechos humanos, que en la literatura especializada (Cook, Dickens & Fathalla, 2003) y a partir de las declaraciones de la Conferencia de El Cairo y de Beijing se conocen como derechos sexuales y reproductivos, no se encuentran consagrados en un tratado o convención. Su denominación ha facilitado el reconocimiento de la sexualidad, la actividad sexual y la reproducción en la salud de las personas, en general, y particularmente en el bienestar y la calidad de vida de los grupos tradicionalmente discriminados: niñas, niños, adolescentes, mujeres, personas que expresan identidades sexuales diversas, y personas en condición de discapacidad (Petchesky, 1995). Los DHSR reconocen las libertades fundamentales relacionadas con: a) la obtención y difusión de información científica concerniente a la sexualidad, la salud sexual y la salud reproductiva; la expresión de la sexualidad; los comportamientos de género, y las decisiones sobre alternativas de gratificación del deseo sexual; b) las elecciones sobre pareja; la conformación de una familia; la maternidad o la paternidad; el uso de métodos para prevenir un embarazo o las infecciones de transmisión sexual, y el acceso a servicios y recursos de salud sexual y reproductiva de calidad (Jaramillo & Alonso, 2008). Los derechos humanos relativos a la sexualidad, a la salud sexual y a la salud reproductiva deben ser reconocidos por todas las personas desde la primera infancia, deben ser respetados en las interacciones cotidianas y deben ser garantizados por el Estado y sus representantes. En el ámbito escolar, tanto las directivas docentes y familias, como el equipo docente, administrativo y de apoyo, están obligados a garantizar a niñas, niños y adolescentes un entorno propicio para el ejercicio real y efectivo de sus DHSR.

Educación para el ejercicio de los DDHH y DHSR.

Es aquella orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de DDHH y DHSR y con la cual desarrollarán competencias para relacionarse con criterios de respeto por ella o él mismo y por otras personas, y con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sana. Lo anterior, en torno a la construcción de su proyecto de vida, a la transformación de las dinámicas sociales, y hacia el establecimiento de relaciones más justas, democráticas y responsables (Ley 1620 de 2013, artículo 2).

Enfoque de derechos. Incorporar el enfoque de dignidad y derechos significa explicitar en los principios pedagógicos, y sobre todo en las prácticas educativas, que la dignidad y los DDHH son el eje rector de las relaciones sociales entre la comunidad educativa y la configuración de nuevos marcos vivenciales. Se trata de potenciar prácticas y formas de vivir desde los referentes éticos de los DDHH, a partir de los cuales se desplazan y ponen en cuestión significados y formas de actuar que van en contra de la dignidad de las personas y el respeto por sus DDHH.

Enfoque de género. Significa profundizar en la formas cómo se construyen las relaciones entre hombres y mujeres, y cómo son determinadas por el sistema de creencias sociales del contexto en el que se encuentran. Permite analizar las relaciones y facilita generar espacios de reflexión y fomentar acciones afirmativas para equiparar oportunidades educativas (HEGOA & ACSUR, 2008).

Enfoque diferencial. Históricamente la humanidad ha aprendido a crear desigualdades donde sólo hay diferencias. Incorporar el enfoque diferencial significa que cada comunidad educativa establece su intencionalidad educativa y sus principios, y orienta sus prácticas educativas teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra; de manera que el proceso educativo será pertinente para las personas. En este sentido, genera mecanismos para reconocer, visibilizar y potenciar el hecho de

que en la comunidad educativa hay personas con características particulares en razón de su ubicación en un territorio determinado, su procedencia, su quehacer, su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad, quienes requieren una atención particular y la puesta en marcha de acciones afirmativas que le permitan sentirse parte de la comunidad educativa (ONU, 2013).

Exigibilidad de derechos. La realización de los derechos impone al Estado obligaciones para su materialización, protección y respeto (Defensoría del Pueblo, 2001). A las capacidades que se ponen en juego y a los procesos que realizan las personas para alcanzar un mayor nivel de garantía de los derechos se les denomina exigibilidad de derechos. Se reconocen tres tipos de exigibilidad: social (aprovechamiento de espacios locales y nacionales de participación, activación de mecanismos de movilización social, y seguimiento para visibilizar las necesidades de una población); política (participación activa e incidencia en escenarios de toma de decisiones, en la formulación de las leyes e implementación de políticas públicas sobre los temas de interés de cada comunidad), y la exigibilidad jurídica de los derechos, para la cual se requiere, de una parte, conocimiento de los derechos constitucionales y legales y, de otra, el uso de mecanismos jurídicos: acción de cumplimiento, acción de tutela, derechos de petición, entre otros, con los cuales se moviliza al Estado para cumplir sus obligaciones de protección, respeto y garantía, y se exige respeto a los particulares (Defensoría del Pueblo, 2001).

Explotación Sexual Infantil. La explotación sexual se define como una forma de aprovechamiento, dominación, coerción, manipulación y, en algunos casos, de sometimiento a servidumbre, de niñas, niños y adolescentes con el objeto de obtener o proporcionar placer, excitación o gratificación erótica (ICBF, UNICEF, OIT, INPEC & Fundación Renacer, 2006). La explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes incluye el abuso sexual a cambio de la remuneración en efectivo o en especie para la niña, niño o el adolescente o para una tercera persona o grupo de personas

(ECPAT & UNICEF, 1966). Así mismo, constituye una forma de coerción y violencia hacia niñas, niños y adolescentes. Un ejemplo de explotación sexual en el contexto escolar es la niña que a cambio de una parte del dinero que cobran sus compañeros de clase permite que otros estudiantes la besen o toquen diferentes partes del cuerpo.

Garantía de derechos. Son las medidas, medios, bienes y servicios que el Estado pone en funcionamiento para materializar y proteger la realización de los derechos y las garantías constitucionales, como por ejemplo, la libertad de conciencia, libertad de cultos y libertad de expresión.

Género. Conjunto de normas sociales que definen las actitudes, valores, expectativas, roles y comportamientos que deben adoptar las personas según el sexo asignado al nacer.

Interés superior de niñas, niños y adolescentes. Se refiere a que el bienestar de niños, niñas y adolescentes estará por encima de las circunstancias (UNICEF, 2005). Por ejemplo, en las medidas de protección y cuidado que tomen y pongan en marcha instituciones y autoridades públicas o privadas se buscará el bienestar de niñas, niños y adolescentes.

Justicia restaurativa. Aparece como una crítica al enfoque de justicia retributiva, esta última con un fuerte énfasis en el derecho penal centrado especialmente en el castigo por la violación de la norma. La justicia restaurativa, al contrario, plantea la importancia de la reconciliación entre la persona ofendida y la ofensora como una necesidad social. Por lo tanto, en este enfoque se presta especial atención, no a la violación de la norma, sino a las necesidades de la persona ofendida, ofreciendo a la persona ofensora la posibilidad de reparar el daño causado, restaurar su dignidad y ofrecer la posibilidad de reintegrarse socialmente. Se caracteriza por: centrarse en el futuro más que en el pasado, la garantía de la no repetición, y la implementación de estrategias de participación de la comunidad como el diálogo directo, la cultura del perdón y la reparación del daño causado (Uprimny & Saffón, 2005).

Mediación. Es un proceso de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas acuden voluntariamente a una tercera persona, imparcial, llamada mediadora o mediador, con el fin de llegar a un acuerdo que sea satisfactorio para las dos partes (De Armas, 2003). En este proceso la solución no se impone por terceras personas, sino que es creada por las partes (Rozenblum, 1998).

Orientación sexual. Concepto que identifica el sexo de las personas hacia las cuales se experimenta atracción física, romántica o sexual de manera preferente. Si esta atracción es hacia personas del mismo sexo se denomina homosexual, si es hacia personas de ambos sexos, bisexual, y si es hacia personas del sexo opuesto, heterosexual.

Prevalencia de los derechos. Este principio ayuda a resolver situaciones en las que no todas las personas pueden tener acceso a sus derechos al mismo tiempo y de la misma manera, aun cuando todas sean sujetos de derechos. Es decir, cuando entran en un dilema o conflicto los derechos de dos o más personas o el ejercicio de dos o más derechos, el principio de prevalencia exige que las acciones que se realicen den prioridad, garanticen y cuiden ciertos derechos o grupos de personas sobre otros. Por ejemplo, cuando los derechos económicos de la comunidad se enfrentan con los fundamentales (cuidar la vida antes de favorecer el acceso al trabajo). O cuando pensamos en poblaciones, los derechos de los niñas, niños y jóvenes, prevalecen sobre los de cualquier otra persona. Igualmente, tienen prioridad las poblaciones vulnerables, como minorías étnicas, personas con habilidades diversas, en situación de desplazamiento, mujeres, población LGBTI, etc.

Principio de proporcionalidad. Este principio exige que las medidas correctivas que se tomen ante cualquier situación, sean proporcionales y no desmedidas. Es decir, que las penas o castigos que se impongan sean adecuadas para alcanzar el fin que las justifica y lo menos graves posibles. En el contexto escolar, este principio nos remite al Código de Infancia y Adolescencia que reconoce a las niñas, niños y adolescentes que violan un

acuerdo de convivencia como sujetos de derechos que requieren, ante todo, restitución de los mismos. Es decir, el principio de proporcionalidad en el caso de niñas, niños y adolescentes exige que, ante una situación en la que tradicionalmente se adoptarían castigos y demás medidas correctivas, se privilegie, por el contrario, la comprensión del transgresor como un sujeto que requiere restitución de sus derechos. En resumen, privilegiar acciones formativas sobre correctivas (justicia restaurativa).

Principios de protección integral. La protección integral de niñas, niños y adolescentes establece cuatro acciones concretas para su realización: 1. Reconocimiento de los niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos; 2. Garantizar su cumplimiento; 3. Prevenir su amenaza o vulneración; y 4. Asegurar su restablecimiento inmediato. Estas cuatro acciones, así como todas las que se ejecuten dentro del EE, deben regirse por ocho principios: interés superior, prevalencia de derechos, corresponsabilidad, equidad, inclusión social, solidaridad, complementariedad, y subsidiariedad.

Procesos pedagógicos. Actividades que se desarrollan de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje significativo del grupo de estudiante. Entre estos procesos se encuentran: motivación, recuperación de saberes previos, generación de conflictos cognitivos, procesamiento de información, aplicación, reflexión sobre el aprendizaje, y evaluación.

Protocolo. Es un plan escrito y detallado de las acciones y estrategias concretas que se van a llevar a cabo en el EE para responder a las situaciones que se presenten en los tres niveles de atención (situaciones tipo I, II y III).

Reconciliación. Restablecimiento de una relación que estaba rota o afectada por un conflicto manejado inadecuadamente o por otra situación. La reconciliación puede ser: 1) explícita, cuando por ejemplo se ofrecen disculpas; 2) implícita, cuando se retoma la relación sin hablar de lo ocurrido, o 3) facilitada por otra persona que ayuda a recuperar la relación.

Relación asimétrica. Hace referencia a la desigualdad en el estatus o al desbalance de poder que se presenta entre las personas implicadas en una relación interpersonal. La asimetría es el principal criterio que permite establecer cuándo una determinada situación constituye una forma de violencia o abuso sexual si están implicados menores de edad.

Relación asimétrica por conocimientos. Cuando el desbalance de poder se origina en el hecho de que una de las personas implicadas en la relación tiene más experiencia o conocimiento para tomar decisiones autónomas y sobre las implicaciones de la actividad sexual. Es decir, hay abuso de poder por conocimientos porque la persona que abusa posee más criterios para establecer el significado y las implicaciones de la actividad sexual.

Relación asimétrica por gratificación. Cuando el desbalance de poder se origina en el hecho de que una de las personas implicadas en la actividad sexual sólo busca la satisfacción de su deseo sexual. En este caso, quien abusa persigue su propia gratificación y su intención no es la satisfacción mutua.

Relación asimétrica de poder. Hace referencia a diferencias o desigualdades entre las personas que facilitan o favorecen que una persona esté en una posición privilegiada o ventajosa con respecto a otra. Esas desigualdades pueden ser por edad (mayor con respecto a menor, persona adulta con respecto a niña, niño o adolescente); por conocimiento (adolescente que conoce las implicaciones de las relaciones sexuales con respecto a una niña, niño o una persona con discapacidad cognitiva que no tiene la misma información); por género (el hombre con respecto a la mujer), y por poder (docente con respecto a estudiante, una persona fuerte con respecto a una débil, líder del grupo con respecto al seguidor, o la persona más atractiva con respecto a la menos atractiva). La definición de asimetría de poder es pertinente para identificar, por ejemplo, situaciones que impliquen delitos sexuales y casos de acoso escolar.

Restablecimiento de los derechos de los niñas, niños y adolescentes. Es el conjunto de actuaciones administrativas y de otra naturaleza, que se desarrollan para la restauración de su dignidad e integridad como sujetos de derechos, y de su capacidad para disfrutar efectivamente de los derechos que le han sido vulnerados (Decreto 1965 de 2013, artículo 39).

Re-victimización. Situación que se da al exponer a nuevos atropellos o situaciones de vulnerabilidad a una persona agredida o víctima, por parte de las personas que deben brindarle atención o apoyo (escolar, comunitario, institucional o legal) (Tontodonato & Erez, 1994). Algunos ejemplos comunes de re-victimización en situaciones de acoso sexual son: a) regañar a la víctima por haberse puesto en una situación de riesgo; b) dar a conocer su identidad y caso a la comunidad; c) insinuar que tiene algún nivel de responsabilidad en lo sucedido; d) pedirle que no arme escándalo, se mantenga en silencio o no denuncie; e) tomar medidas que la lleven a cambiar su vida cotidiana sin que la víctima lo desee, como cambio de EE, salón, barrio, etc., y f) pedirle que narre y recuerde lo sucedido una y otra vez, a varias personas, reviviendo la experiencia dolorosa.

Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. Es una herramienta que se plantea en la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario, como un camino claro compuesto por una serie de acciones, desde diferentes componentes, para responder de forma integral a todas las situaciones que buscan, de una u otra forma, fortalecer la convivencia escolar y mitigar los factores que pueden afectarla.

Sexo. Conjunto de características genéticas, anatómicas, fisiológicas, hormonales y funcionales que diferencian a las mujeres de los hombres.

Sexting. Se refiere a la producción y distribución de contenido sexualmente explícito a través de internet, redes sociales, mensajes de texto de teléfonos celulares o cualquier otro medio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Incluye la producción y distribución de textos, fotos y videos de personas, parejas o grupos de personas desnudas o semidesnudas o involucradas en diferentes modalidades de actividad sexual (incluidas la masturbación y las relaciones sexuales penetrativas). Si el material visual o audiovisual que se produce o distribuye incluye personas menores de edad (menor de 18 años) se clasifica como pornografía con personas menores de 18 años; delito tipificado en el artículo 218 de la Ley 599 de 2000.

Sexualidad. Faceta de la identidad personal que implica el reconocimiento del grado de aceptación que se experimenta frente al sexo asignado, las normas sociales de género y la orientación sexual que se descubre. Se expresa en el reconocimiento y la valoración positiva de las características sexuales del propio cuerpo, de las características tanto femeninas como masculinas con las que la persona se identifica, y del sexo de las personas por las cuales experimenta atracción para establecer relaciones afectivas y sexuales (Vargas & Ibarra, 2013).

Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud (Decreto 1965 de 2013, artículo 40).

Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar y ciberacoso, que no poseen las características de la comisión de un delito y que cumplen con cualquiera de las siguientes características: a) Que se presenten de manera repetida o sistemática. b) Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de las personas involucradas (Decreto 1965 de 2013, artículo 40).

Situaciones Tipo III. Corresponden a esta tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título

IV del Libro 11 de la Ley 599 de 2000, o que constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente (Decreto 1965 de 2013, artículo 40).

Sujeto activo en derechos. Es aquel con aptitud y capacidad de exigir sus derechos, es decir, con la capacidad de movilizar el aparato estatal para que garantice y proteja sus derechos. Es aquella persona de quien se reclama o para quien se reclama la defensa, protección y garantía de sus DDHH. Un sujeto pasivo es aquel a quien se reclama la defensa, protección y garantía de los derechos. Se puede comprender al ser humano en todas sus dimensiones, por lo que constituirse como sujeto activo de derechos implica abordar a ese ser humano desde sus relaciones sociales, políticas, económicas, históricas y culturales (MEN, 2012).

Violencia de género o violencia basada en el género. Es un fenómeno que se entiende como cualquier daño perpetrado contra la voluntad de una persona que está enraizado en desigualdades de poder y relacionado con roles de género. Incluye violencia física, sexual y psicológica, amenaza de violencia, coerción o privación arbitraria de la libertad. En nuestro contexto, aunque puede tomar muchas formas, casi invariablemente afecta de manera desproporcionada a las mujeres, las niñas, niños y aquellos hombres adultos y mujeres que se salen del modelo heterosexual (MINSALUD & PNUD, 2011).

Violencia sexual. De acuerdo con lo establecido en el artículo 2 de la Ley 1146 de 2007, “se entiende por violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor” (Decreto 1965 de 2013, artículo 39). Comprende un continuo de actos que incluye, entre otras, situaciones sexuales de acceso carnal, actos sexuales o acoso sexual. La violencia sexual ocurre cuando la persona no da su consentimiento para la

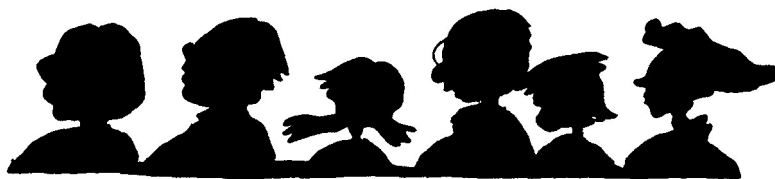
actividad sexual o cuando la víctima es incapaz de consentir (por ejemplo, debido a la edad, la falta de información, estar bajo el efecto de sustancias psicoactivas o por su condición de discapacidad) o de rehusarse (por ejemplo, porque se encuentra bajo amenaza o sometida mediante violencia física o psicológica, o coerción). La violencia sexual incluye el acceso carnal, los actos sexuales diferentes al acceso carnal y el acoso sexual, entre sus principales manifestaciones, pero ha de tenerse en cuenta que dentro de esta categoría de violencia sexual se enmarcan los delitos contra la libertad, integridad y formación sexuales que describe la Ley 599 de 2000.

Vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Es toda situación de daño, lesión o perjuicio que impide el ejercicio pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Decreto 1965 de 2013, artículo 39).



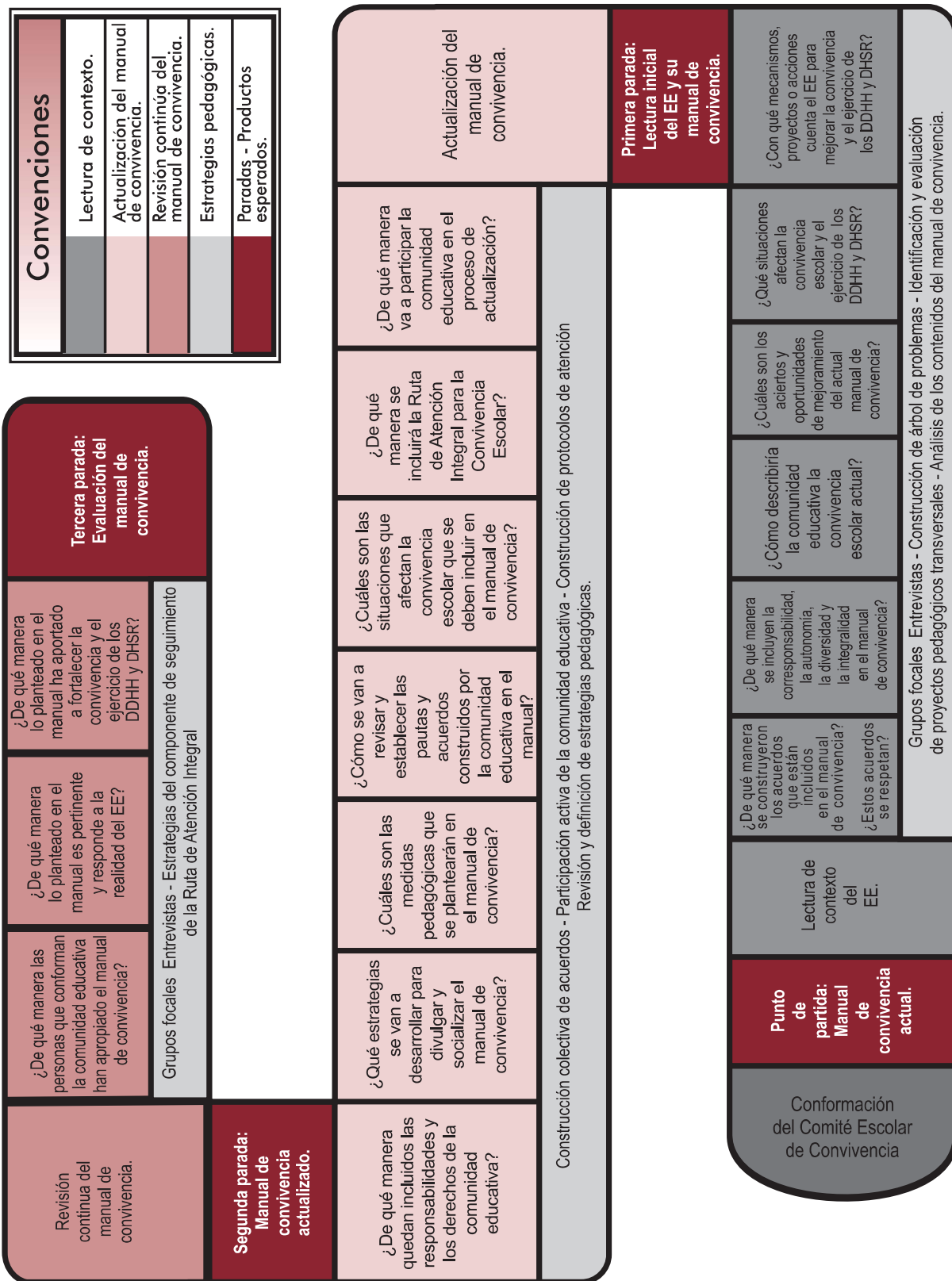
Anexo 1.

Procesos y pasos para actualizar el manual de convivencia.



Anexo 1

Procesos y pasos para actualizar el manual de convivencia.



Convenciones

Lectura de contexto.
Actualización del manual de convivencia.
Revisión continúa del manual de convivencia.
Estrategias pedagógicas.
Paradas - Productos esperados.

Anexo 2.

Estrategias útiles para recolectar información.



Anexo 2.

Estrategias útiles para recolectar información.

A continuación se plantean algunas estrategias útiles que le servirán para recolectar información con las personas que conforman la comunidad educativa:

1. Revisión bibliográfica: se entiende como el primer nivel de investigación donde, a partir de referencias bibliográficas, datos estadísticos, y revisión de archivos y piezas periodísticas, se puede dar cuenta de lo que otras personas han investigado sobre un tema específico. Por ejemplo, si se quiere comprender a fondo las causas y posibles soluciones de las situaciones que afectan el clima de aula, se pueden revisar autoras y autores que han investigado sobre el tema, las estadísticas que se han recogido al respecto y noticias a propósito de situaciones violentas ocurridas en la comunidad que pueden estar afectando al grupo de estudiantes.

2. Etnografía: metodología cualitativa utilizada por la Antropología para poder describir y comprender un escenario social específico (Martínez, 2004; Goetz & LeCompte, 1988). Su herramienta para poder conocer una cultura específica es la observación, por medio de la cual se describe el estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir en comunidad. Todo lo que se observa, se siente o se piensa se escribe con el mayor detalle en un diario de campo, el cual se convierte en la parte más valiosa de esta investigación.

Gracias a este diario de campo, la investigadora o investigador puede comenzar a realizar conjeturas y conclusiones a partir de las descripciones detalladas de lo que ocurre en un grupo social determinado. Esta metodología ha sido ampliamente utilizada por los antropólogos para investigar fenómenos sociales y culturales de diferentes grupos. La ventaja de este tipo de metodología es que se construye una descripción de lo que ocurre complementada por la vivencia de la persona que está observando, con sus emociones, pensamientos y diálogos. Sin embargo, la desventaja es que la información recolectada puede ser un tanto subjetiva si no se valida con otras personas de la comunidad.

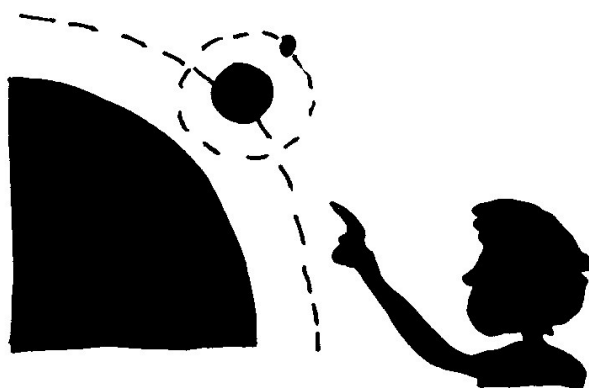
3. Entrevista a profundidad: es una herramienta que por medio de preguntas que pueden ser preparadas con anterioridad, permite profundizar en temas que una persona conoce. Por ejemplo, si se quiere dar cuenta de la percepción que tiene la rectora sobre la discriminación racial, se puede hacer una entrevista a profundidad. En algunas ocasiones, gracias a la realización de varias entrevistas dirigidas, se puede estructurar la historia de vida de alguien importante para la comunidad, por ejemplo un líder social o una maestra que haya tenido una experiencia exitosa en el tema de competencias ciudadanas (Bonilla & Rodríguez, 1995).

4. Árbol de problemas: Es una técnica participativa que apoya el desarrollo de ideas creativas para identificar problemas, organizar la información recolectada, generar un modelo de relaciones causales que lo expliquen y proponer posibles soluciones. Esta técnica facilita la identificación y organización de las causas y consecuencias de un problema. Para su desarrollo el problema central se identifica como el tronco del árbol, las causas como las raíces y los efectos como la copa (Martínez & Fernández, 2008).

5. Grupos focales: se trata de un debate abierto y accesible a un grupo de personas de la comunidad, en el cual los temas de discusión son de interés para el grupo. Son adecuados para comprender actitudes, creencias y percepciones de la comunidad educativa sobre diferentes temas (Bonilla & Rodríguez, 1995). Por este motivo, el grupo focal debe ser, idealmente, de más de 5 personas, a quienes se plantea una serie de preguntas sobre un tema de interés; a la vez que el papel de la organizadora u organizador, es el de mediar la reflexión que se genera.

6. Encuesta o cuestionario cualitativo: este tipo de herramienta se utiliza para obtener información de las personas mediante el uso de cuestionarios diseñados previamente. Complementando esta definición, el método de encuesta es un cuestionario estructurado que se da a una muestra de la población y está diseñado para obtener información específica (Bonilla & Rodríguez, 1995). Por ejemplo, se puede diseñar una encuesta sobre las situaciones que afectan la convivencia escolar, pedirle a un grupo de estudiantes que la digiten y luego analizar los datos obtenidos.

7. Cartografía social: es un ejercicio colectivo que sirve para reconocer el entorno social y territorial, por medio de la construcción de mapas (convenciones, lugares, relaciones, etc.). Esta metodología permite evidenciar relaciones sociales, símbolos y significados. De esta manera, se construye conocimiento a partir de la suma de saberes de las personas participantes, se generan espacios de reflexión y se construye un lenguaje común sobre la realidad compartida por un grupo de personas. Por ejemplo, la cartografía puede ser útil para ubicar e identificar las situaciones que afectan la convivencia escolar. Además, con el uso de convenciones, se puede identificar la percepción que diferentes personas de la comunidad educativa tienen sobre este tema.



Referencias.

Arón, A. & Milic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Bolívar, A. & Balaguer, F. (2007). *La Educación para la Ciudadanía: marco pedagógico y normativo*. Recuperado de http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/bolivar_y_balaguer.pdf

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: CEDE.

Cajiao, Francisco. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación – OEI*, No. 34.

Cook, R., Dickens, B. & Fathalla, M. (2003). *Salud reproductiva y Derechos Humanos: integración de la medicina, la ética y el derecho*. Bogotá: Profamilia.

Charnie, R. (2002). *Teaching Children to Care: Classroom management for ethical and academic growth, K-8*. Turner Falls: Northeast Foundation for Children, Inc.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.

Chaux, E.; Lleras, J. & Velásquez, A.M. (Ed.) (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.

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

Corte Constitucional de Colombia. (2002). *Sentencia T-881 Principio de dignidad humana*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-881-02.htm>

De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar* 32, 125-136.

Defensoría del Pueblo. (2001). *¿Qué son los Derechos Humanos? Serie Red Nacional de Promotores de los Derechos Humanos*. Bogotá: Imprenta Nacional.

ECPAT & UNICEF (1966). *Declaración y Agenda para la Acción del I Congreso Mundial contra la Explotación Sexual Comercial de los Niños*. Recuperado de http://white.oit.org.pe/ipec/documentos/decla_estocolmo.pdf.

García, C.I. (2004). *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*, cartillas I a IX, 2ª ed. Bogotá: Universidad Central – Departamento de Investigaciones.

García, C.I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.

Giraldo, A.M. & Sierra, A.F. (2010). *Acto sexual violento vs injuria por vía de hecho*. Revista Cultura Investigativa, No.1.

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

HEGOA & ACSUR. (2008). *Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas*. Madrid: Hegoa/Acsur.

ICBF, UNICEF, OIT, INPEC & Fundación Renacer (2006). *Plan de Acción Nacional para la Prevención y Erradicación de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes menores de 18 años (ESCENNA)*. 2006-2011. Recuperado de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/ESCENNA.pdf>.

Jaramillo, I. C. y T. Alfonso (2008). *Mujeres, cortes y medios: la reforma judicial del aborto*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes.

LaRusso, M.D., Jones, S.M., Brown, J.L. & Aber, J.L. (2009). School context and micro-contexts: The complexity of studying school settings. En Dinella, L. M. (Ed). *Conducting psychology research in school-based settings: A practical guide for researchers conducting high quality science within school environments*. Washington, D.C: American Psychological Association, pp. 175-197.

Marshall, M. (2003). *Examining school climate: defining factors and educational influences*. Georgia: Georgia State University, Center for Research on School safety, school climate and class room management.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D.F: Editorial Trillas.

Martínez, R. & Fernández, A. (2008). *Metodologías e instrumentos para la formulación, evaluación y monitoreo de programas sociales. Árbol de problema y áreas de intervención*. Curso "Gestión de Programas Sociales: del Diagnóstico a la Evaluación de Impactos" (CONFAMA / CEPAL).

Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Editorial Hachette: Santiago de Chile.

McKinsey. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Recuperado de <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>

MEN. (2003). *Cartilla 6: Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* Bogotá: MEN.

MEN. (2006). *Documento 3: Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.

MEN (2008). *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Guías 1, 2 y 3*. Bogotá:-MEN-UNFPA.

MEN (2010). *ENDE - Encuesta Nacional de Deserción Escolar*. Bogotá: MEN.

MEN. (2010). *Módulo 1. Programa Educación para el ejercicio de los derechos humanos*. Bogotá: MEN.

MEN (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1. Brújula; Cartilla 2. Mapa*. Bogotá: MEN.

MEN (2012). *Programa Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos. EduDerechos*. Bogotá: MEN.

MEN (2013). *Módulo 1. Transversalidad y Escuela. Aproximaciones Pedagógicas y Didácticas. Ser con Derechos. Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales*. Bogotá: Convenio Universidad de Antioquia-MEN.

Mena, I. (2007). *Acuerdos de convivencia escolar para que todos aprendan y se sientan bien tratados*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0032/File/apoyo_emocional/Docentes/3%20acuerdos_conv_escolar.pdf

Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, vol. XXXII, No. 1.

Mockus, A. (2003). *¿Por qué competencias ciudadanas en la escuela?* Tomado de Al Tablero. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article-58614.pdf>

ONU (2013). *¿Qué es el enfoque diferencial?* Recuperado de http://www.hchr.org.co/acnudh/index.php?option=com_content&view=article&id=2470:un-gran-proceso-&catid=76:recursos

Orpinas, P. & Home, A.M (2006). *Bullying prevention: Creating positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C: American Psychological Association.

Peralta, B. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera*. Vol. 3, enero - diciembre, 165-178.

Perea, C.M. (1996). *Por qué la sangre es espíritu*. Bogotá: Aguilar, IEPRI Universidad Nacional de Colombia.

Pérez, M.J. (2011). *Manual para el uso no sexista del lenguaje*. Ciudad de México, D.F.: Comisión nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres.

Pérez-Juste, R. (2007). *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Bordón: Revista de Orientación Pedagógica.

Petchesky, R. (1995). The Body as Property: A Feminist Re-Vision. En F. D. Ginsburg and R. Rapp (Eds.) *Conceiving the New World Order: The Global Politics of Reproduction* (pp.387-406). Berkeley: University of California Press.

Pruit, B. & Philip, T. (2008). *Diálogo democrático – Manual para practicantes*. ACDI, IDEA, OEA y PNUD. Recuperado de http://www.oas.org/es/sap/dsdme/pubs/DIAL_%20DEMO_s.pdf

Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Ruiz-Silva, A. & Chaux, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: ASCOFADE.

Soler, J.E. (2011). *El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela. Módulo: La mediación de conflictos entre pares y la formación de competencias ciudadanas en la escuela*. Bogotá: MEN-Opción Legal-USAID-OIM-UNICEF.

Somersalo, H., Solantaus, T. & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nord Journal of Psychiatry*, 56, 285-290.

Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in classroom*. New York: Free Press.

Tontodonato, P. & Erez, E. (1994). Crime, Punishment, and Victim Distress. *International Review of Victimology*. Enero 3, 33-55.

UNICEF (2005). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/CDN_version_para_jovenes.pdf

MINSALUD & PNUD (2011). *Guía prevención VIH-SIDA*. Bogotá.

Uprimny, R. & Saffon, M.P. (2005). Justicia Transicional y Justicia Restaurativa: Tensiones y complementariedades. *De justicia*. Recuperado de http://www.dejusticia.org/index.php?modo=interna&tema=justicia_transicional&publicacion=81

Vargas, E. (2013). *Sexualidad... mucho más que sexo. Una guía para mantener una sexualidad saludable* (Primera reimpresión). Bogotá: Uniandes – Cesó - Departamento de Psicología, Universidad de Los Andes.

Vargas, E. & Barrera, F. (2003). *Actividad sexual y relaciones románticas durante la adolescencia: algunos factores explicativos*. Bogotá: CESO, Universidad de los Andes.

Vargas, E. & Ibarra, M.C. (2013). *Interrupción Voluntaria del Embarazo. Preguntas y Respuestas*. Estrategia de Eduentretenimiento Revela2 “Desde todas las posiciones”. Bogotá: Ministerio de Salud y de la Protección Social, UNFPA, Fundación Citura-Imaginario.

Guía pedagógica.
Ruta de Atención
Integral para la
Convivencia Escolar.

Índice.

Introducción.	71
Parte 1. ¿Qué es la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar?	72
Parte 2. Componentes de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.	75
1. Promoción.	75
2. Prevención.	89
3. Atención.	102
4. Seguimiento.	120
Anexos.	131
Referencias.	162

Listado de tablas.

Tabla 1. Componentes, actividades y acciones de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.	73
Tabla 2. Responsables y acciones para la construcción de estrategias de movilización.	79
Tabla 3. Responsables y acciones para la construcción de políticas institucionales.	83
Tabla 4. Actividades para desarrollar competencias ciudadanas.	85
Tabla 5. Responsables y acciones para el desarrollo de iniciativas y proyectos.	88
Tabla 6. Responsables y acciones para la identificación de factores de riesgo y protección.	93
Tabla 7. Situaciones que afectan la convivencia escolar, factores asociados y ejemplos de estrategias pedagógicas.	96
Tabla 8. Responsables y acciones para la construcción de estrategias pedagógicas dirigidas a la prevención.	97
Tabla 9. Ejemplo de estrategia de comunicación.	100
Tabla 10. Responsables y acciones para la construcción de estrategias de comunicación e información.	101
Tabla 11. Ejemplos de alternativas de actuación frente a situaciones tipo I.	106
Tabla 12. Ejemplos de alternativas de actuación frente a situaciones tipo II.	109
Tabla 13. Ejemplos de alternativas de actuación frente a situaciones tipo III.	113
Tabla 14. Responsables y acciones para desarrollar en el momento del reconocimiento.	116
Tabla 15. Responsables y acciones para desarrollar en el momento de la identificación.	118
Tabla 16. Responsables y acciones para desarrollar en el momento de la activación de protocolo.	119
Tabla 17. Ejemplo de lista de chequeo de algunas actividades del componente de promoción.	120
Tabla 18. Propuesta de herramienta para monitorear actividades del componente de prevención.	121
Tabla 19. Propuesta de herramienta para retroalimentar actividades del componente de atención.	121
Tabla 20. Ejemplos de diseño de indicadores.	122
Tabla 21. Criterios para la construcción de indicadores.	123

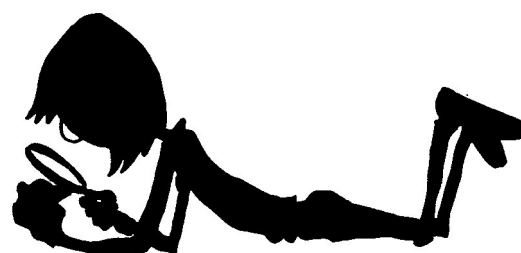
Tabla 22. Condiciones para realizar el seguimiento en el componente de promoción.	124
Tabla 23. Ejemplo de las acciones del componente de promoción y su proceso de seguimiento.	125
Tabla 24. Indicadores referentes a una de las acciones del componente de promoción.	125
Tabla 25. Condiciones para realizar el seguimiento en el componente de prevención.	126
Tabla 26. Ejemplo de las acciones del componente de prevención y su proceso de seguimiento.	127
Tabla 27. Ejemplo de las acciones del componente de prevención y su proceso de seguimiento.	128
Tabla 28. Ejemplo de las acciones del componente de atención y su proceso de seguimiento.	129
Tabla 29. Indicadores referentes a una de las acciones del componente de atención.	129

Listado de gráficos.

Gráfico 1. Elementos para ejecutar durante el seguimiento.	121
Gráfico 2. Pasos para el seguimiento en el componente de promoción.	124
Gráfico 3. Pasos para el seguimiento en el componente de prevención.	126
Gráfico 4. Pasos para el diseño y ejecución de protocolos de atención.	127
Gráfico 5. Pasos para el seguimiento en el componente de atención.	128

Listado de anexos.

Anexo 1. Herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas.	131
Anexo 2. Ejemplos y definiciones de competencias ciudadanas.	135
Anexo 3. Metodología para la priorización de factores de riesgo y protección.	137
Anexo 4. Ejemplos de factores de riesgo y protección en diferentes ámbitos escolares.	139
Anexo 5. Protocolo-Situaciones tipo I. Orientaciones para definir actuaciones.	141
Anexo 6. Situaciones tipo I. Casos y protocolos.	145
Anexo 7. Situaciones tipo II. Elementos a tener en cuenta en los protocolos para la atención del acoso escolar.	149
Anexo 8. Situaciones tipo II. Casos y protocolos.	153
Anexo 9. Listado de verificación para realizar la clasificación de las situaciones del componente de atención.	157



Introducción.

¿Cómo puede hacer la escuela para construir estrategias pedagógicas que aporten al mejoramiento de la convivencia? ¿De qué manera se puede prevenir el acoso escolar? ¿Los piropos son una manera de agresión? ¿Por qué son importantes los proyectos pedagógicos transversales? ¿Cuáles son las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR y para cuya atención la escuela debe buscar el apoyo de otras entidades? ¿Si hay riñas entre estudiantes por fuera de las escuelas quién tiene la responsabilidad de apoyar la resolución de dichos conflictos?

Estas son algunas de las preguntas con las cuales se enfrenta diariamente la comunidad educativa, las cuales fueron identificadas para construir la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar que se plantea en la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario.

Esta ruta busca, entre otros objetivos, responder a las necesidades de la escuela de fortalecer las acciones que ya desarrollan para mejorar la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR; aclarar qué situaciones debe atender en el marco de sus responsabilidades, y cuáles le corresponde atender a otros sectores, como la salud. Lo anterior con el ánimo de reflexionar sobre la importancia de realizar procesos de seguimiento a las situaciones que afectan la convivencia.

Desde el momento en el que se comiencen a analizar las acciones que se proponen en la Ruta de Atención Integral, se hará evidente que en los EE ya se están realizando procesos propios que responden a los cuatro componentes que propone la ruta: promoción, prevención, atención y seguimiento. Lo anterior es un punto de partida excepcional para tomar lo que se está haciendo en cada contexto e identificar, de la mano con lo propuesto por la ruta, aciertos y oportunidades de mejoramiento.

Por ejemplo, en todos los EE se desarrollan proyectos pedagógicos transversales en temas como educación para la sexualidad y educación para el ejercicio de los DDHH. Esto se convierte en una oportunidad interesante para ubicar estas acciones en el lugar que propone la ruta y evaluar los resultados que han tenido estos valiosos esfuerzos.

De esta manera, el objetivo de esta guía pedagógica es proponer herramientas pedagógicas y de orden didáctico que faciliten la comprensión y puesta en marcha de las acciones planteadas en los cuatro componentes de la Ruta de Atención Integral. Para cumplir con este objetivo esta guía describe, en primer lugar, las generalidades de la ruta, para luego dividirse en cuatro partes, una por cada componente: promoción, prevención, atención y seguimiento.

Con el ánimo de facilitar la comprensión, cada uno de los componentes se explica respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Qué es?: en este apartado se plantea una definición del componente y algunas de sus características más importantes.

¿Cuáles son las actividades?: se plantean las actividades que se requieren llevar a cabo para cumplir con el objetivo del componente. Para cada actividad se responden las siguientes preguntas:

¿Qué se necesita?: se refiere a ciertas condiciones de orden pedagógico o de gestión que se requieren para realizar esta acción.

¿Cómo se hace?: se proponen una serie de elementos o pasos para realizar la actividad específica.

¿Cómo participa la comunidad educativa?: se identifican las responsabilidades de cada persona que conforma la comunidad educativa.

Parte 1. ¿Qué es la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar?

Es una herramienta establecida en la Ley de Convivencia Escolar para apoyar al sector educativo en el fortalecimiento del ejercicio de los DDHH y DHSR en la escuela; la mitigación de riesgos; el manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar, y el seguimiento a lo que ocurre en los diferentes contextos y su manejo por parte de los EE.

En ella se definen los procesos y protocolos que deben seguir las entidades e instituciones involucradas, convirtiéndose en una respuesta integral a la realidad de la escuela en temas relacionados con la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR. De esta forma, la puesta en marcha de la ruta posibilitará, por ejemplo, que los EE logren resultados en cuatro aspectos:

- **Formación de sujetos activos de derechos:** todas las personas que conforman la comunidad educativa deben poner en práctica las competencias ciudadanas, lo cual hace posible que haya estudiantes, docentes, directivos docentes y familias autónomas con capacidad para exigir, respetar y promover los DDHH, participar activamente en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan, reconocer a otras personas y convivir de manera pacífica.
- **Reconocimiento e inclusión genuina de la comunidad educativa:** significa que opiniones, creencias y formas de comprender el mundo son valoradas y tenidas en cuenta.
- **Transformación:** es necesario que ocurran procesos de transformación de las prácticas educativas y estilos docentes que contribuyan a la cultura y la convivencia escolar, es decir, que estén enfocados en la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos.
- **Mejoramiento del clima escolar:** la implementación pedagógica de las acciones de la ruta permite que la atmósfera de trabajo y las relaciones entre la comunidad educativa aporten a la formación integral del grupo de estudiantes.

Para cumplir con su propósito, la ruta se divide en cuatro componentes: promoción, prevención, atención y seguimiento. Cada uno de estos tiene una serie de objetivos orientados a fortalecer los procesos de formación para el ejercicio de la ciudadanía, los cuales se cumplen en el ámbito escolar cuando se diseñan, desarrollan y evalúan el conjunto de acciones que fueron planteadas en el Decreto 1965 de 2013.

Al revisar las acciones propuestas en este decreto, es evidente cómo en la realidad escolar estas acciones se articulan, por un lado, de manera cotidiana, y por otro, integradas en procesos pedagógicos más complejos. Por ejemplo, para el fortalecimiento de las acciones que buscan mitigar las situaciones que afectan la convivencia escolar, planteadas en el componente de prevención, estas se articulan con procesos de formación dirigidos a toda la comunidad educativa; procesos que también forman parte del componente de promoción.

Teniendo en cuenta lo anterior, respondiendo a que esta guía es de carácter pedagógico y para no caer en repeticiones y posibles confusiones, se ha identificado una serie de actividades generales que responden a las acciones planteadas para cada componente en el Decreto 1965 de 2013. Aunque algunas de estas actividades en la realidad ocurren simultáneamente en dos componentes, solo serán descritas en un componente identificando posibles puntos de articulación.

Para facilitar la comprensión de los siguientes apartados, los cuales profundizan en cada uno de los componentes, en la **Tabla 1** se plantean los componentes, actividades generales y acciones propuestas en el Decreto 1965 de 2013.

** Rincón legal.*

Para profundizar en las características de la Ruta de Atención Integral puede revisar:
Ley 1620 de 2013, artículos 29, 30 y 31.
Decreto 1965 de 2013, título IV, capítulo 2.



Componente.	Actividades generales.	Acciones planteadas en el Decreto 1965 de 2013.
Promoción.	Formulación de políticas institucionales.	Proponer políticas institucionales que favorezcan el bienestar de cada persona y colectivo y que puedan ser desarrolladas en el marco del PEI.
	Movilización de personas y formas de pensar.	Ajustar el manual de convivencia.
Prevención.	Desarrollo de iniciativas y proyectos.	Fortalecer la implementación y evaluación de proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía desde preescolar, que correspondan a las particularidades socioculturales del contexto en el que se encuentra el EE.
		Articular el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas orientados a fortalecer un clima escolar y de aula positivos que aborden como mínimo temáticas relacionadas con la clarificación de normas; la definición de estrategias para la toma de decisiones; la concertación y negociación de intereses y objetivos, y el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar, entre otros.
	Comunicación y manejo de la información.	Generar mecanismos y herramientas para que el desarrollo de competencias ciudadanas y la formación para el ejercicio de los DDHH y DHRS se lleve a cabo de manera transversal en todas las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación establecidas en el PEI.
Atención.	Identificación de factores de riesgo y protección.	Desarrollar iniciativas de formación de la comunidad educativa en temáticas tales como DDHH, DHRS, sexualidad, competencias ciudadanas, desarrollo infantil y adolescente, convivencia, y mediación y conciliación.
	Construcción de estrategias pedagógicas.	Identificar los riesgos de ocurrencia de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHRS. Lo anterior, a partir de las particularidades del clima escolar y del análisis de las características familiares, sociales, políticas, económicas y culturales externas que inciden en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa.
	Reconocimiento de situaciones.	Diseñar protocolos para la atención oportuna e integral de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHRS.
Seguimiento.	Identificación de situaciones. Activación de protocolos. Verificación. Monitoreo. Retroalimentación. Registro y seguimiento de las situaciones de tipo II y III.	Fortalecer las acciones que contribuyan a la mitigación de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHRS, identificadas como riesgos.
		Asistir a las personas que conforman la comunidad educativa frente a situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHRS.
		Implementar y aplicar los protocolos internos de los EE y activar, cuando sea necesario, los protocolos de atención que para el efecto se tengan implementados por parte de las demás entidades que integran el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
		Hacer seguimiento y evaluar las acciones para la promoción, prevención y atención de la Ruta de Atención Integral.
		Registrar y hacer seguimiento a las situaciones de tipo II y III por medio del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.

Tabla 1. Componentes, actividades y acciones de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.

Parte 2. Componentes de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.

Antes de empezar a describir cada uno de los componentes, es necesario que para poder utilizar de manera pertinente la Ruta de Atención Integral en el EE se realice una lectura de contexto de lo que ocurre en los espacios escolares en términos de convivencia, y ejercicio de los DDHH y DHSR. Es decir, que cada EE se acerque y entienda la realidad que lo rodea, como fundamento para la toma de decisiones de una manera reflexiva y consiente de las implicaciones que una decisión pueden tener en la vida de las personas que conforman la comunidad educativa.

Este proceso debe contar con la participación de toda la comunidad educativa con el fin de poder tener una imagen clara de las potencialidades y dificultades que ocurren en cada EE sobre los temas de interés. Al tener este ejercicio, el cual es realizado por la gran mayoría de los EE en su proceso de mejoramiento continuo, se podrán tomar decisiones más claras de la manera como se debe implementar la Ruta de Atención Integral a partir de sus componentes y acciones.

○ *Lugar de articulación.*

En la guía pedagógica “Manual de convivencia” encuentra recomendaciones para realizar la lectura de contexto. Así mismo, en la guía pedagógica “Convivencia y derechos sexuales y reproductivos en la escuela” puede profundizar sobre este tema para enriquecer el ejercicio. Adicionalmente, en el espacio virtual de Ciudadanía Activa, encontrará otras herramientas para enriquecer este proceso.

● *¿Sabía usted que...?*

En el artículo 39 del Decreto 1965 de 2013 se plantea una serie de definiciones para algunas de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar. Como complemento a lo anterior, en la guía pedagógica “Manual de convivencia” se encuentra un glosario de términos que puede ser de utilidad para este proceso.

▲ *Oportunidad para innovar.*

Al final de documento encuentra una infografía en la que se resumen los principales elementos de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. Le invitamos a revisarla, apropiarla y utilizarla en su contexto escolar.

1. Promoción.

Cuando se habla de promoción es útil buscar respuesta a estas preguntas: ¿a qué se refiere el promover la convivencia escolar?, ¿qué estrategias pedagógicas y qué prácticas educativas se deben potenciar?, y ¿cómo lograr un clima escolar propicio para el aprendizaje y donde se promueva el ejercicio de los DDHH, DHSR y la formación para el ejercicio de la ciudadanía?

¿Qué es la promoción?

En general, se entiende promoción como la ejecución de acciones que provocan que algo suceda: promocionar es la acción de movilizar al colectivo social hacia el logro de un propósito de nivel superior. Puede entenderse también como la acción de impulsar, fomentar y dinamizar orientándose hacia el desarrollo

de algo. En ese sentido, el artículo 30 de la Ley 1620 de 2013 determina que el componente de promoción se centra en el desarrollo de competencias ciudadanas y el ejercicio de los DDHH y DHSR, determina la calidad del clima escolar y define los criterios de convivencia escolar.

¿Cuáles son las actividades de promoción?

1. Movilización de personas y formas de pensar: esta es una actividad transversal a las otras acciones de promoción. Se trata de un proceso que motiva a un colectivo social hacia el logro de un propósito superior considerado significativo y muy importante. Como proceso, se trata de actividades secuenciales y progresivas. Como proceso colectivo, implica producir un encuentro entre diversas personas que, mediante el diálogo, definen un interés común y establecen e implementan una forma coordinada para lograr un propósito.

2. Formulación de políticas institucionales: la formulación de políticas institucionales para la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR es un ejercicio colectivo. Se trata de establecer acuerdos y consensos sobre el sentido, el concepto y los escenarios de estos temas. Dichos acuerdos deben favorecer el bienestar de todas las personas de la mano con el PEI.

3. Desarrollo de iniciativas y proyectos: una estrategia específica para realizar procesos de movilización social que respondan a la formulación de políticas institucionales, es el desarrollo de iniciativas y proyectos que busquen el desarrollo de competencias ciudadanas y el ejercicio de los DDHH y DHSR. En los EE esto se traduce en los proyectos pedagógicos transversales y los proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas.

* *Rincón legal.*

Al desarrollar las tres actividades antes mencionadas se está dando respuesta a lo que debe hacer un EE en el componente de promoción, según el artículo 36 del Decreto 1965 de 2013.

Actividad 1. Movilización de personas y formas de pensar.

¿Qué se necesita para movilizar?

Movilizar es motivar a un colectivo social hacia el logro de un propósito superior considerado significativo y muy importante. Este rol de movilización debe ser liderado por las y los directivos docentes y apoyado por el Comité Escolar de Convivencia, de manera tal que estos procesos reconozcan que:

- a. En la comunidad educativa existen de manera simultánea diversas creencias, intereses e interpretaciones de la realidad. Así, en la definición de un propósito superior, para este caso la convivencia escolar, se deben incluir las voces de toda la comunidad educativa.
- b. Es necesario el diálogo y la puesta en común de esas diversas voces para ajustar y mejorar la práctica de la convivencia. También deben habilitarse escenarios que faciliten su re-significación o transformación en un ejercicio democrático de convivencia (MEN, 2011).
- c. Las diversas voces se expresan e interactúan por medio de distintas formas de organización y expresión social, cultural y política. La juventud se manifiesta de manera diferente a las personas adultas; las y los estudiantes se expresan distinto al grupo docente, y madres y padres se posicionan ante la sociedad de modos diferentes.
- d. El ejercicio de la democracia es la mejor estrategia pedagógica para promover y fortalecer la convivencia escolar, y facilitar la participación activa y la construcción de comprensiones comunes (MEN, 2011).
- e. Los ejercicios de movilización social fortalecen la convivencia mediante la puesta en acción de manera pedagógica y didáctica de la democracia, la participación y la inclusión.

De esta forma, tiene sentido abordar estrategias de movilización social en el componente de promoción, y así motivar al EE hacia el logro de mejores condiciones y una convivencia pacífica en el marco del ejercicio de los derechos.

¿Cómo se construyen procesos de movilización?

◆ *Ejemplo.*

En la IE Raíces de Futuro, de Ibagué, se puso en marcha una estrategia de movilización para que el programa de mediación escolar fuera conocido como un instrumento útil para mejorar la convivencia.

Primero se realizó un acontecimiento pedagógico: durante tres días a la semana, y a lo largo de dos semanas, se escenificaron peleas y discusiones con agresión en el patio de la escuela. La primera semana discusiones con agresión verbal y la segunda semana peleas con agresión física. Para la última escenificación, dos estudiantes interrumpieron la pelea física e, interrogando a quienes peleaban, establecieron un escenario público de mediación entre pares. La mediación es un proceso de resolución de conflictos en el que estudiantes mediadoras y mediadores ayudan a dos o más estudiantes a resolver disputas y conflictos antes de que se conviertan en problemas más serios.

La situación atrajo la atención de las personas por la novedad. Luego de la escena de mediación entre pares apareció el rector e invitó a las personas a un escenario de foro-debate en el aula máxima, donde se conversó y se expresaron diversas reacciones, ideas y salidas a la situación expuesta. Para cerrar, el coordinador invitó a las personas de la comunidad a un trabajo de construcción colectiva en cada aula, alrededor del tema de las agresiones. Dos meses después, representantes de las aulas, familias y docentes, se reunieron y reconocieron el sentido y la eficacia de la mediación entre pares y, motivados por un grupo de liderazgo, incluyeron en el manual de convivencia la estrategia de mediación entre pares como un protocolo a seguir en casos específicos.

○ *Lugar de articulación.*

¿Le interesa profundizar sobre el acontecimiento pedagógico? En la guía pedagógica “Manual de convivencia” encuentra la definición y una propuesta metodológica para desarrollar este tipo de iniciativas.

◆ *Ejemplo.*

En la IE Ciudad La Hormiga, en Putumayo, se constató que en los grados de sexto a décimo se presentaba mucho desorden y agresividad en el aula de clases. La docente de séptimo decidió instalar una emisora escolar con ayuda de una comunidad eclesial local que agrupaba a muchas familias de la institución. Para encontrar y diseñar esta acción específica de movilización y convivencia ciudadana, la docente buscó primero opiniones sobre las causas de la agresividad y el desorden presentado en el aula, involucrando a estudiantes y otras personas. El grupo concluyó que se trataba de una deficiencia de expresión ya que ni en la familia ni en el aula el grupo de estudiantes encontraban un ejercicio del derecho a la palabra y a la decisión. En razón de ello, el grupo de trabajo, con representación estudiantil, de familias y de docentes, diseñó un noticiero de la comunidad que se transmite aún hoy por la radio comunitaria local. Como escenario de comunicación, el noticiero dio voz a estudiantes, docentes, familias y otras personas de la comunidad. Así mismo, como escenario de construcción colectiva, el noticiero radial dio pie a ejercicios regulares de debate democrático, participativo e incluyente de las diversas miradas e intereses de la comunidad, lo que redundó en mejoramiento del clima escolar. Este ejemplo, además de evidenciar un

proceso de movilización, también corresponde al desarrollo de acciones del componente de prevención, pues se evidencia cómo a partir de la lectura de contexto realizada por la docente, esta diseña e implementa una acción específica que mitiga una situación que afecta la convivencia escolar.

Revisando los ejemplos se puede evidenciar que las iniciativas buscan interesar y convencer a la comunidad de un propósito superior para beneficio común: mejorar la convivencia en el aula y en el tiempo libre. A partir de estos ejemplos se puede establecer el siguiente proceso para diseñar y ejecutar una acción de movilización social:

1. Etapa de diseño:

- *Identificación de la situación de interés (¿qué?): a partir del reconocimiento en el contexto de los aspectos que originan la situación, se identifican el tema por tratar y los elementos que lo expliquen y aporten a nuevas comprensiones.*
- *Reconocimiento de protagonistas (¿quién?): se convoca, se da voz y palabra a toda la comunidad educativa desde el momento del análisis de la situación. De esta manera se invita a las personas a participar. En este reconocimiento de protagonistas es fundamental tener en cuenta las voces de estudiantes y familias, y considerarlas parte corresponsable de la situación y de la solución.*
- *Escogiendo estrategias (¿cómo?): teniendo en cuenta lo que ocurre en el EE, se reconocen y establecen aspectos del contexto que pueden sugerir estrategias adecuadas. Dichas estrategias deben ser de orden pedagógico y se escogen a partir del reconocimiento de intereses y expresiones particulares de los grupos.*
- *Consolidación del diseño (¿qué se necesita?): se diseñan las características, se establece el modo y los requerimientos para la ejecución de la movilización. Es importante destacar que el propio diseño de la movilización es ya un ejercicio pedagógico de convivencia.*

2. Etapa de ejecución:

- *Se ejecuta la acción de movilización.*
- *Reflexión colectiva (¿por qué?): se desarrolla un proceso posterior a la movilización que abre espacio a la reflexión, la toma de decisiones colectivas, la construcción de nuevas comprensiones y acciones para el mejoramiento de la convivencia. Este elemento es fundamental para que las acciones no se queden como eventos, sino como acciones de transformación.*

3. Etapa de evaluación:

- *Es importante realizar procesos de monitoreo, seguimiento y evaluación de las acciones de movilización para determinar su impacto en la comunidad educativa.*
- *Cuando ello es pertinente y tiene sentido para la comunidad educativa, los resultados, aprendizajes y diálogos, se llevan al manual de convivencia u otras herramientas institucionales como metodologías, sugerencias, protocolos, etc.*

Teniendo en cuenta lo anterior, estas acciones de movilización sirven como promoción al romper la cotidianidad del EE; llamando así la atención sobre hechos y formas de pensar anclados en el día a día.

Adicionalmente, promueven reconocimiento y hacen visible otros ejercicios contemporáneos de la ciudadanía: diferencias de opinión y perspectivas étnicas, etarias y de género; que por supuesto existen en el entorno escolar. Finalmente, estas acciones permiten establecer iniciativas regulares de reflexión y evaluación con participación de todas las voces, teniendo como base los acuerdos colectivos construidos desde la práctica.

¿Cómo participa la comunidad educativa en los procesos de movilización?

Para el caso de la movilización de personas y formas de pensar, es necesario contar con la participación activa de toda la comunidad educativa. Es decir, estos procesos surgen de la identificación de las necesidades de cambio (sea de una situación o de una manera de pensar), por lo que pueden ser liderados, diseñados, convocados e implementados por estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, familias o directivas docentes.

En la **Tabla 2** se plantean una serie de acciones que pueden desarrollar cada una de las personas que conforman la comunidad educativa para participar en los procesos de movilización.

Acciones.	Estudiantes.	Docentes- Docentes con funciones de orientación.	Directivas docentes.	Familias.
Proponer temas para la construcción de procesos de movilización de personas y formas de pensar.	✓	✓	✓	✓
Diseñar e implementar procesos de movilización de personas y formas de pensar.	✓	✓	✓	✓
Participar en la construcción de procesos de movilización aportando sus saberes, intereses y motivaciones.	✓	✓	✓	✓
Apertura y disposición para participar de las actividades a las que se convocan relacionadas con movilización. Por ejemplo, si se diseña una campaña para aportar ideas sobre cómo fortalecer la convivencia escolar, el grupo de estudiantes y sus familias plantearán temas que aporten a que este proceso tenga un impacto real en la comunidad.	✓	✓	✓	✓
Evaluar y hacer seguimiento a las estrategias de movilización que se implementen en el EE.	✓	✓	✓	✓
Respaldo activamente la implementación de cada una de las actividades que se realicen desde el Comité Escolar de Convivencia relacionadas con estrategias de movilización.	✓	✓	✓	✓
Apoyar los procesos de seguimiento y evaluación de las acciones que se ejecuten desde el comité y que estén relacionadas con estrategias de movilización.	✓	✓	✓	✓
Conocer los mecanismos del Comité Escolar de Convivencia para participar en la generación de ideas a favor de la convivencia escolar relacionadas con estrategias de movilización.	✓	✓	✓	✓
Velar porque la voz de cada una de las personas que conforman la comunidad educativa sea tenida en cuenta en la construcción de procesos de movilización.	✓	✓	✓	✓
Disponer de tiempo y de espacios institucionales para desarrollar las acciones que se promuevan relacionadas con la movilización de personas y formas de pensar.			✓	
Coordinar las acciones que se generen desde el Comité Escolar de Convivencia relacionadas con la movilización.			✓	

Tabla 2. Responsables y acciones para la construcción de estrategias de movilización.

Actividad 2. Formulación de políticas institucionales.

¿Qué se necesita para formular políticas institucionales?

Las políticas institucionales se pueden entender como apuestas que, como colectivo, la comunidad educativa plantea para que sirvan de guía al proporcionar un marco de acción lógico y consistente. Un ejemplo claro de este tipo de políticas es el PEI.

Teniendo en cuenta lo anterior, cada EE educativo debe contar con políticas institucionales pertinentes y claramente definidas dirigidas al bienestar individual y colectivo de la comunidad educativa, promoviendo iniciativas pedagógicas e implementando una gestión institucional orientada al mejoramiento de la convivencia escolar (Chaux et al., 2013).

Es necesario que tanto la formulación, como el proceso de construcción de estas políticas institucionales, se conviertan en un espacio propicio para un ejercicio democrático, enmarcado en el ejercicio de los DDHH y DHSR. Este es un escenario que se convierte entonces en el lugar ideal para vivenciar las competencias ciudadanas y fortalecer la convivencia.

Esto significa que el EE necesita poner en juego estos reconocimientos en la formulación de políticas:

- a. La comunidad educativa presenta variedad de miradas, creencias e intereses. Una política institucional que convoque y movilice la comunidad (esto es, que sea válida y legítima) debe incluir esa diversidad.
- b. Una política significativa para mejorar la convivencia es aquella formulada mediante un ejercicio democrático de convivencia.
- c. Las diversas expresiones políticas del grupo de estudiantes deben tener espacios de expresión en estos procesos, al igual que docentes, directivas y familias.
- d. El ejercicio de la democracia en la formulación de políticas es la mejor estrategia pedagógica para construir pertenencia, implicación y corresponsabilidad (ambos derivados de la legitimidad).

¿Cómo se formulan políticas institucionales?

◆ Ejemplo.

La IE Alfonso López Pumarejo, de San José del Guaviare, consideró de tal importancia el desarrollo y fortalecimiento de la actividad deportiva en su institución que incluyó tal propósito en su PEI como política institucional de apoyo a la convivencia.

Preocupado por la situación de violencia y agresión entre jóvenes que el entorno generaba sobre la institución (violencia intrafamiliar, grupal, callejera, etc.), el equipo de directivas convocó a entidades y personas relacionados a un análisis de las situaciones que originaban esas dificultades de convivencia.

Se encontró que la ausencia de una figura paterna en la familia (en algunos casos, en otros la inestabilidad de esa figura o de quien hacía sus veces) generaba dificultades frente al cumplimiento de la norma y frente a la autoridad, inestabilidad de los grupos familiares, y dificultad para la acción colectiva y social. Al mismo tiempo, estudiantes de la institución mostraron buenos desempeños en ciertas disciplinas deportivas en el ámbito regional y en algunos casos en el nacional.

El equipo determinó que la interacción alrededor de intereses deportivos puede legitimar, ante niñas, niños y adolescentes, las competencias ciudadanas que requiere la actuación en sociedad. En razón de ello,

implementó como política para su PEI un énfasis en la formación deportiva orientada a la competición en deportes de equipo como voleibol, basquetbol y algunos de alta exigencia personal como el atletismo.

Este ejemplo, además de evidenciar un proceso de construcción de políticas institucionales, también corresponde al desarrollo de acciones del componente de prevención, pues se evidencia cómo, a partir de la lectura de contexto realizada por el equipo de directivas, se consolida una propuesta de política institucional que aporta al fortalecimiento de la convivencia escolar.

1. Proyecto Educativo Institucional (PEI): teniendo en cuenta lo planteado en el ejemplo, es importante reconocer cómo la formulación de un propósito superior de mejoramiento de la convivencia escolar como política institucional consignada en el PEI establece un marco institucional, financiero, operativo, pedagógico y didáctico que potencia acciones concretas para el apoyo de la convivencia.

Por otro lado, se evidencia en el ejemplo cómo un equipo de trabajo determina una situación y, mediante su análisis colectivo, establece respuestas en busca de mejorar la convivencia en el entorno escolar. Las respuestas establecidas son coherentes con la situación dada en cuanto resuelve problemas e identifica posibilidades y características positivas del contexto.

De igual forma, el ejemplo nos muestra cómo la revisión del PEI en torno al mejoramiento de la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHRS, debe ser un ejercicio continuo y articulado con la lectura de contexto que se realiza en el EE.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede establecerse el siguiente proceso para diseñar y revisar las políticas institucionales a la luz de lo solicitado por el Decreto 1965 de 2013:

Paso 1. Realizar la lectura de contexto para identificar situaciones que potencien o afecten la convivencia escolar, y el ejercicio de los DDHH y DHRS. Este es un ejercicio participativo para identificar capacidades, potencialidades y recursos que la comunidad educativa tiene y así determinar las situaciones que deben transformarse. Es un ejercicio que recupera la memoria de cada persona y del colectivo: registra hitos que han marcado la cultura y la convivencia escolar.

Paso 2. Identificar la percepción social de la comunidad sobre su realidad en la convivencia. Se busca con ello estudiar y problematizar percepciones, construir relatos que recuperen colectivamente la comprensión común de lo positivo y lo negativo en la convivencia. En este proceso se puede facilitar la identificación de prioridades para mejorar la convivencia e integrar en esta definición aspectos del contexto que la faciliten o fortalezcan.

○ *Lugar de articulación.*

En la guía pedagógica “Manual de convivencia” encuentra herramientas y sugerencias para realizar el proceso de lectura de contexto.

Paso 3. Identificar cómo las políticas institucionales con las que cuenta el EE responden a las situaciones planteadas en la lectura de contexto y, si es necesario, realizar ajustes que aporten soluciones (PEI, plan de estudios y proyectos pedagógicos transversales).

Paso 4. Incorporar las estrategias definidas como ajustes a las políticas de acción en escenarios como el PEI. Se priorizan y se acotan las expectativas, se consigna la decisión, se planifica la acción y su operación. Se definen modelos de coordinación y seguimiento.

Paso 5. Puesta en marcha de políticas institucionales a partir de acciones concretas. Tanto las políticas institucionales como las acciones deben responder a los siguientes elementos para fortalecer la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR:

- Resolver necesidades de formación para el ejercicio de la ciudadanía y convivencia para toda la comunidad educativa.
- Promover el respeto por los DDHH y DHSR.
- Difundir criterios de convivencia.
- Fortalecer la puesta en práctica de las competencias ciudadanas.
- Favorecer la transformación de prácticas educativas hacia otras proclives al reconocimiento de los DDHH, el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia.
- Fortalecer en estudiantes actitudes y competencias para la vivencia de los DDHH y DHSR, el ejercicio de la autonomía y la convivencia.
- Reconocer y apoyar expresiones organizadas y proactivas de diferentes estamentos de la comunidad educativa como riqueza en el diseño de políticas que potencian fortalezas o que abordan problemas comunes.
- Visibilizar prácticas educativas que fortalezcan el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia escolar.
- Facilitar el intercambio y aprendizaje entre docentes.

2. Plan de estudios: de igual forma, es necesario analizar y revisar el plan de estudios como una de las políticas institucionales. Se puede revisar teniendo los siguientes parámetros (Chaux et al., 2013):

- a. El plan de estudios cuenta con proyectos pedagógicos y contenidos transversales orientados a promover las competencias básicas y ciudadanas.
- b. Fue elaborado considerando información relevante sobre las características del entorno escolar.
- c. Es coherente con el PEI.
- d. Toma en cuenta los estándares de competencias ciudadanas establecidos por el MEN.
- e. Responde a las orientaciones y los lineamientos propuestos por el MEN para el desarrollo de competencias ciudadanas y el desarrollo de proyectos transversales y para enfrentar los retos que plantea a los EE la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario.

En el análisis del plan de estudios, además de analizar los elementos generales, es necesario tener presente si se cuenta con procesos pedagógicos para incidir en el nivel individual e interpersonal (Chaux et al., 2013). El nivel individual hace referencia a procesos que se fundamentan en la comunicación recíproca, las relaciones horizontales y la negociación con estudiantes. Estas acciones se concentran en crear entornos de enseñanza-aprendizaje propicios para que el grupo de estudiantes desarrolle, progresivamente, las competencias básicas y ciudadanas que requiere para:

- a. Aprovechar las oportunidades que el medio ofrece al grupo de estudiantes para lograr lo que ellas o ellos quieren ser y hacer en la vida.
- b. Relacionarse pacíficamente con otras personas y participar constructiva y democráticamente en una sociedad.

En el nivel interpersonal las acciones van encaminadas a crear o fortalecer relaciones y vínculos grupales y sociales significativos entre las personas que conforman la comunidad educativa. Para tal fin, las iniciativas que se emprenden en el nivel interpersonal se centran en identificar cómo están conformadas las redes sociales de estudiantes y qué tan funcionales son (Chaux et al., 2013).

▲ Oportunidad para innovar.

Existen diferentes herramientas pedagógicas y de orden didáctico para aportar al desarrollo de competencias ciudadanas de manera transversal, algunas de ellas se describen en el **Anexo 1**. Le invitamos a revisarlas e innovar a partir de ellas.

3. Manual de convivencia: una acción relevante del componente de promoción es la actualización y revisión del manual de convivencia. Si está interesado en profundizar en este tema lo invitamos a revisar la guía pedagógica “Manual de convivencia” que conforma esta serie de materiales.

¿Cómo participa la comunidad educativa en la formulación de políticas institucionales?

Para el caso de la construcción de políticas institucionales, es necesario contar con el liderazgo del Comité Escolar de Convivencia y de las directivas docentes. Sin embargo, el proceso de revisión, construcción y puesta en marcha de las políticas institucionales debe contar con el aporte de estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, familias y personal administrativo de acuerdo con sus capacidades, intereses y disposición.

En la **Tabla 3** se plantea una serie de acciones que cada una de las personas que conforman la comunidad educativa puede desarrollar para participar en los procesos de formulación de políticas institucionales.

Acciones.	Estudiantes.	Docentes- Docentes con funciones de orientación.	Directiva docente.	Familias.
Participar en el proceso de revisión, análisis y construcción de políticas institucionales.	✓	✓	✓	✓
Apertura y disposición a participar de las actividades a las que se convocan relacionadas con la construcción de políticas institucionales. Por ejemplo, si se va a realizar un proceso de revisión del plan de estudios, el grupo de estudiantes debe plantear sus propuestas con relación a lo que se enseña y cómo se enseña, de esta manera se podrá consolidar un proceso pertinente.	✓	✓	✓	✓
Evaluar y hacer seguimiento a los procesos de construcción de políticas institucionales.	✓	✓	✓	✓
Respaldar activamente la implementación de cada una de las actividades que se realicen desde el Comité Escolar de Convivencia relacionadas con las políticas institucionales.	✓	✓	✓	✓
Apoyar los procesos de seguimiento y evaluación de las acciones que se ejecuten desde el comité y que se relacionen con políticas institucionales.	✓	✓	✓	✓
Conocer los mecanismos del Comité Escolar de Convivencia para participar en la generación de ideas a favor de la convivencia escolar y relacionadas con la construcción de políticas institucionales.	✓	✓	✓	✓
Velar porque la voz de cada una de las personas que conforman la comunidad educativa sea tenida en cuenta en la formulación de las políticas institucionales.	✓	✓	✓	✓
Liderar el proceso de revisión y ajuste de las políticas institucionales en el marco del fortalecimiento de la convivencia y del ejercicio de los DDHH y DHSR.			✓	
Coordinar las acciones que se generen desde el Comité Escolar de Convivencia.			✓	

Tabla 3. Responsables y acciones para la construcción de políticas institucionales.



Actividad 3. Desarrollo de iniciativas y proyectos.

¿Qué se necesita para el desarrollo de iniciativas y proyectos?

Para desarrollar iniciativas y proyectos que apoyen el mejoramiento de la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR, es necesario que estos se articulen con otras políticas institucionales. Adicionalmente, es importante que cuenten con la participación de diferentes personas de la comunidad educativa, tanto en su diseño como en su implementación. Finalmente, es necesario, para que estos esfuerzos sean más que acciones esporádicas, que se conformen a partir de procesos colectivos, y se evalúen de manera constante para lograr los resultados esperados.

El desarrollo de las iniciativas y proyectos para el mejoramiento de la convivencia escolar pueden incluir acciones de movilización social, formación a diferentes personas que conforman la comunidad educativa, actividades de sensibilización sobre temas de interés y procesos de evaluación para dar cuenta de su pertinencia.

¿Cómo se construyen iniciativas y proyectos?

Para alcanzar los propósitos del componente de promoción se pueden desarrollar dos tipos de iniciativas y proyectos en los EE:

1. Proyectos pedagógicos transversales: la transversalidad ocurre en la escuela porque se plantea la necesidad de abrir espacios para el manejo de problemáticas socialmente significativas (Boggino, 1997) haciendo énfasis en la función educativa de la formación para la vida (Magendzo, 2003).

De esta forma, los proyectos transversales implican plantear los temas significativos en todos los ambientes de la escuela y desde las políticas institucionales, el plan de estudios y hasta el tiempo libre. Implica transformaciones de la forma de pensar, sentir y actuar frente al sí mismo o sí misma y la relación con otras personas.

En este marco de referencia surgen los proyectos pedagógicos transversales como una apuesta por trabajar en la escuela temas como la educación para el ejercicio de los DDHH, la educación para la sexualidad, los estilos de vida saludables y la educación ambiental, teniendo como objetivo facilitar el desarrollo de las competencias que requiere el grupo de estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos que la vida les plantea.

Estos proyectos permiten promover las competencias básicas y ciudadanas de manera articulada y planeada, con objetivos, metodologías, estrategias pedagógicas, responsabilidades, indicadores y cronogramas explícitos y claros. Los proyectos transversales pueden definir claramente la manera cómo se trabajará en el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas en cada uno de los grados, desde preescolar hasta once (Chaux et al., 2013).

En todos los EE existen este tipo de proyectos, siendo necesarios su revisión y fortalecimiento a la luz del Decreto 1965 de 2013. Lo anterior, porque los proyectos transversales favorecen el cumplimiento de los objetivos que tiene la Ley de Convivencia Escolar, en la medida que implican el planteamiento de (Chaux et al., 2013):

- a) Acciones que se pueden implementar en los diferentes grados escolares, acordes con el desarrollo biopsicosocial del grupo de estudiantes y con el fin de fomentar las competencias requeridas para el ejercicio de la ciudadanía activa.
- b) Estrategias que favorecen el desarrollo de las competencias ciudadanas que se han identificado y que evitan la ocurrencia de comportamientos que alteran la convivencia y las situaciones de vulneración de derechos.
- c) Orientaciones pedagógicas para fomentar climas escolares y de aula positivos a través de la construcción y concertación de las normas que regulan las interacciones grupales; el establecimiento y la negociación de intereses y objetivos individuales y colectivos; la práctica de habilidades para la toma de decisiones y la planeación, y el ejercicio de competencias comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia.

◆ Ejemplo.

En muchos EE del país se desarrolla el proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC). En este se convoca al EE a indagar sobre la noción de sexualidad que tienen las personas encargadas del cuidado de sus estudiantes; las actitudes de las personas adultas frente a la educación de la sexualidad; las principales fuentes de información que usan estudiantes de diferentes edades para satisfacer su curiosidad sexual y obtener respuestas a sus inquietudes; las normas sociales de género que caracterizan el entorno escolar; la frecuencia con la que se presentan situaciones de violencia sexual; las actitudes hacia asuntos como la actividad sexual; el uso del condón; el embarazo en la adolescencia, y las identidades sexuales diversas. Este proyecto busca generar entornos educativos propicios para que niñas, niños y adolescentes se reconozcan como titulares de derechos y responsabilidades y, como tales, ejerzan en la cotidianidad los DDHH y DHSR (Chaux et al., 2013).

2. Iniciativas y proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas: las competencias ciudadanas se entienden como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas con conocimientos y actitudes, permiten que las personas se relacionen pacíficamente con los demás y participen constructiva y democráticamente en una sociedad (MEN, 2003). De esta manera, las competencias ciudadanas se convierten en una manera más para promover la convivencia pacífica y prevenir la agresión escolar.

La escuela y el espacio familiar son espacios privilegiados para el desarrollo de competencias ciudadanas. En las EE se puede promover el desarrollo de las competencias ciudadanas tanto en el aula de clase como por fuera de ella. En la **Tabla 4** se plantean algunos ejemplos de posibles actividades para desarrollar:

Escenario.	Actividad.	Descripción.
En el aula.	Específica para el desarrollo de competencias ciudadanas: Juego de roles.	El grupo de estudiantes se organiza en parejas para simular una situación de conflicto que sea similar a cualquiera de las que tienen de manera cotidiana, improvisando la manera cómo resolverían las diferencias. De esa manera pueden aprender y practicar competencias como la generación creativa de opciones, la toma de perspectiva, la escucha y la asertividad (Chaux et al., 2004).
	Integrada a las áreas académicas.	En clases de ciencias sociales se pueden realizar actividades que integren competencias ciudadanas como empatía, escucha activa y generación creativa de opciones, con competencias relacionadas con la comprensión histórica (Stern-Strom, 1994; Ossa, 2004). Así mismo, en las clases de lenguaje se pueden desarrollar acciones que relacionen la comprensión de lectura con la escucha activa y otras competencias ciudadanas necesarias para el diálogo (Chaux et al., 2004).
Fuera del aula.	Torneo deportivo.	Una oportunidad para desarrollar en el grupo de estudiantes competencias ciudadanas como la toma de perspectiva y el pensamiento crítico son las actividades deportivas, en especial si este proceso se entiende como una oportunidad pedagógica y se brindan espacios para reflexionar sobre lo que ocurre en la cancha.

Tabla 4. Actividades para desarrollar competencias ciudadanas.

○ Lugar de articulación.

El diseño y puesta en marcha de acciones que busquen el desarrollo de competencias ciudadanas no es sólo responsabilidad del grupo de docentes. El grupo de estudiantes y familias pueden proponer y desarrollar este tipo de acciones que aportan a la convivencia escolar. Por este motivo, en la guía pedagógica “¿Qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?” encuentra ejemplos y recomendaciones al respecto.

Con respecto a este tipo de estrategias pedagógicas, es importante recordar que las competencias ciudadanas se desarrollan en la práctica y no en el discurso. Por ejemplo, no se trata de decirles y repetirles al grupo de estudiantes que deben ser empáticos, sino de crear oportunidades para que puedan reflexionar sobre cómo se puede estar sintiendo otra persona en una situación particular, o recordar cómo se sintieron cuando estuvieron en una situación similar. Las estrategias pedagógicas pueden llevar a que realmente se pongan mentalmente en los zapatos de otras personas y consideren lo que ellas pueden estar sintiendo. Lo mismo ocurre con las demás competencias ciudadanas (Chaux et al., 2004; Chaux, 2012).

Finalmente, es fundamental que tanto docentes como familias tengan la oportunidad de recibir formación sobre cómo promover competencias ciudadanas. Las escuelas para las familias pueden convertirse en espacios para la capacitación permanente de padres, madres y acudientes para que puedan ampliar su conocimiento y estrategias sobre cómo crear ambientes en el hogar que puedan contribuir a la formación para la convivencia pacífica. Adicionalmente, el equipo de docentes debe contar con espacios de formación sobre estrategias pedagógicas para la promoción de competencias ciudadanas y para la construcción de climas de aula que promuevan la convivencia pacífica.

○ Lugar de articulación.

Si quiere profundizar sobre los principios pedagógicos que apoyan el desarrollo de competencias ciudadanas, le sugerimos revisar la guía pedagógica “¿Qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?”

▲ Oportunidad para innovar.

¿Cómo se pueden desarrollar competencias ciudadanas en la clase de matemáticas? ¿De qué manera se puede incluir el ejercicio de los DDHH en la clase de español? Para responder a estas preguntas lo invitamos a consultar el espacio virtual de Ciudadanía Activa donde encontrará insumos sobre este tema.

El desarrollo de competencias ciudadanas requiere también de un clima de aula e institucional coherente con las prácticas democráticas y de convivencia que se buscan promover. Esto exige construir un clima en el que (Chaux et al., 2013):

1. Las relaciones entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, estén marcadas por el cuidado, es decir, en el que las acciones de cada persona reflejen consideración tanto por su bienestar propio como por el de otras personas.
2. No estén permitidas ni sean valoradas las agresiones de ningún tipo, ni insultos, ni apodosos ofensivos, ni golpes, ni exclusiones, ni acoso.
3. Todos sientan que deben actuar para frenar asertivamente, o por lo menos para no incitar o reforzar, las agresiones que observen entre compañeras y compañeros.
4. El equipo de docentes no manejen la disciplina de manera autoritaria, ni permisiva, ni negligente, sino democrática, siendo ejemplo de empatía y asertividad.
5. Existan normas y acuerdos contruidos colectivamente, claros, comprendidos por todas las personas involucradas y aplicados de manera coherente.

Igualmente, esto requiere que las relaciones institucionales estén marcadas por el cuidado; el buen trato; el manejo constructivo de los conflictos; la apertura a la participación, y las normas claras aplicadas consistentemente. Esto implica la promoción de relaciones constructivas entre todas las personas que conforman la comunidad educativa (Chaux et al., 2013).

■ *Pregunta frecuente.*

¿Cuáles son ejemplos de competencias ciudadanas?

Empatía, toma de perspectiva, pensamiento crítico y comunicación asertiva son algunos ejemplos de competencias ciudadanas. Si le interesa conocer sus definiciones y otros ejemplos puede encontrar esta información en el **Anexo 2** de esta guía.

* *Rincón legal.*

Los proyectos pedagógicos transversales responden a las áreas de enseñanza obligatoria consignadas en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, el artículo 79 sobre la pedagogía de las competencias ciudadanas de la Ley 1474 de 2011 (Estatuto Anticorrupción), la Ley 1530 de 2012 y los artículos 15 a 20 de la Ley 1620 de 2013. Además, las estrategias para el desarrollo de competencias ciudadanas deben quedar incluidas explícitamente en el PEI, tal y como lo indica el artículo 79 sobre la pedagogía de las competencias ciudadanas de la Ley 1474 de 2011.

¿Cómo participa la comunidad educativa en el desarrollo de iniciativas y proyectos?

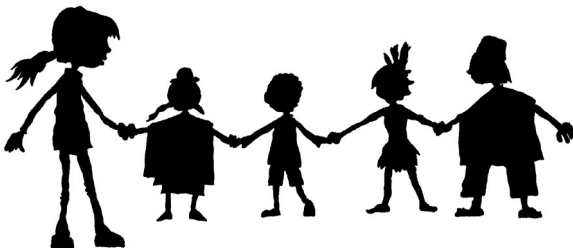
Como en las otras actividades de promoción, es necesario contar con la participación activa de todas las personas que conforman la comunidad educativa. Es decir, para el diseño, implementación y evaluación de iniciativas y proyectos en temas relacionados con la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHRS, es necesario contar con la voz de estudiantes, docentes, familias y directivos docentes. De igual forma, para lograr los resultados esperados, es necesario contar con un equipo que lidere el proceso, el cual se puede conformar teniendo en cuenta las fortalezas y potencialidades de todas las personas que conforman la comunidad educativa.



En la **Tabla 5** se plantean una serie de acciones que cada una de las personas que conforman la comunidad educativa puede desarrollar para participar en el desarrollo de iniciativas y proyectos.

Acciones.	Estudiantes.	Docentes - Docentes con funciones de orientación.	Directiva docente.	Familias.
Proponer de temas para el desarrollo de iniciativas y proyectos.	✓	✓	✓	✓
Diseñar y desarrollar iniciativas y proyectos como los proyectos pedagógicos transversales.	✓	✓	✓	✓
Participar en la construcción de iniciativas y proyectos aportando sus saberes, intereses y motivaciones.	✓	✓	✓	✓
Apertura y disposición para participar en las actividades a las que se convocan en el marco del desarrollo de iniciativas y proyectos. Por ejemplo, si un grupo de estudiantes tiene una idea para realizar un proceso de sensibilización con sus familias en el marco del proyecto pedagógico transversal de educación para la sexualidad, pueden liderarlo y ser acompañado por el equipo de docentes para convertir esta idea en una oportunidad pedagógica.	✓	✓	✓	✓
Evaluar y hacer seguimiento a las acciones de las iniciativas y proyectos.	✓	✓	✓	✓
Respaldar activamente la implementación de cada una de las actividades que se realicen desde el Comité Escolar de Convivencia y relacionadas con el desarrollo de iniciativas y proyectos.	✓	✓	✓	✓
Apoyar los procesos de seguimiento y evaluación de las acciones que se ejecuten desde el comité.	✓	✓	✓	✓
Conocer los mecanismos del Comité Escolar de Convivencia para participar en la generación de ideas a favor de la convivencia escolar y que estén relacionadas con el desarrollo de iniciativas y proyectos.	✓	✓	✓	✓
Velar porque la voz de cada una de las personas que conforman la comunidad educativa sea tenida en cuenta en el desarrollo de iniciativas y proyectos.	✓	✓	✓	✓
Disponer de tiempo y espacios institucionales para desarrollar iniciativas y proyectos.			✓	
Coordinar las acciones que se generen desde el Comité Escolar de Convivencia.			✓	

Tabla 5. Responsables y acciones para el desarrollo de iniciativas y proyectos.



2. Prevención

Cuando se habla de prevención, es útil responder a estas preguntas: ¿cómo cuidar la convivencia considerando las condiciones del contexto en que se encuentra la comunidad educativa?, ¿cuáles son las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR?, ¿qué acciones pueden ser útiles o efectivas en el EE para evitar la emergencia o la repetición de situaciones que afectan la convivencia?

¿Qué es prevención?

La prevención se entiende como la preparación y disposición que se hace anticipadamente para evitar un riesgo. En el marco del Decreto 1965 de 2013 se considera que la prevención busca intervenir oportunamente en dinámicas y comportamientos que podrían afectar el ejercicio de los DDHH, DHSR y la convivencia escolar. Es decir, usted adelantará acciones de prevención identificando e interviniendo sobre factores que motivan la ocurrencia de sucesos o que pueden facilitar su repetición.

Es así como las acciones de prevención intervienen sobre factores o situaciones que amenazan el ejercicio de los DDHH, de manera que los episodios de vulneración (violencia, discriminación, inequidad, acoso, agresión, censura, autoritarismo, etc.) no escalen y se repitan hasta convertirse en dinámicas relacionales dentro de la comunidad educativa. Lo anterior, para evitar que lleguen a configurar la identidad de las personas que conforman la comunidad educativa o ser parte de la caracterización del contexto.

◆ Ejemplo.

En un EE se enfrentan dos estudiantes que pertenecen a barras diferentes de los equipos de fútbol profesional. Se agreden verbalmente sin llegar a extremos de violencia física.

En este caso, por ejemplo, las acciones de prevención serían: a) indagar y atender factores que puedan generar un segundo enfrentamiento entre el mismo grupo de estudiantes; b) indagar y prevenir factores que hagan que el segundo enfrentamiento avance hacia la agresión física, y c) indagar y atender factores que podrían provocar a otras y otros estudiantes hacer parte del mismo tipo de enfrentamientos agresivos. Planteado así, la prevención se ocupa de comprender y atender—esto es, transformar o evitar—las condiciones o circunstancias que propician enfrentamientos agresivos entre estudiantes hinchas de equipos de fútbol.



¿Cuáles son las actividades de prevención?

Las actividades que conforman este componente hacen parte del proceso continuo de formación para el desarrollo integral de estudiantes, docentes y demás personas que forman parte de la comunidad educativa. En general, tienen las siguientes características:

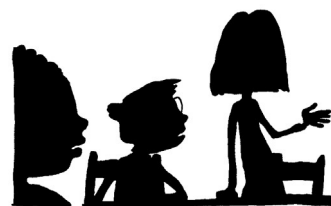
- *Disminuir, en las relaciones cotidianas, el impacto negativo de las condiciones del contexto económico, social, cultural y familiar.*
- *Se orientan a los factores y situaciones que afectan a estudiantes. Además, tienen en cuenta las condiciones de las diferentes personas que conforman la comunidad educativa y el entorno social, cultural, económico y político.*
- *Deben estar articuladas con las dinámicas cotidianas del EE sobre las que se puede actuar para mitigar las posibilidades de que, en el manejo de conflictos y la convivencia con las diferencias, terminen en dinámicas de enfrentamiento y vulneración de derechos.*
- *Incluyen una formación docente, especialmente en lo que se refiere al manejo del aula y las estrategias pedagógicas, en la que se promueva la transformación de las relaciones cotidianas entre las personas que asumen diferentes roles: dinámicas entre docentes y directivas docentes, entre familias y docente, etc. Esta acción corresponde o se debe desarrollar también en el componente de promoción.*

De esta forma, se proponen tres actividades con el fin de brindar orientaciones para que los EE puedan desarrollar estrategias de prevención en el marco del Decreto 1965 de 2013:

1. Identificación de factores de riesgo y protección: una actividad fundamental para el componente de prevención es poder identificar los factores de riesgo y protección asociados a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR. Los factores de riesgo pueden entenderse como rasgos o características de la persona, las relaciones o el contexto que aumentan la probabilidad de que ocurra una situación que afecta la convivencia escolar. Los factores de protección pueden entenderse como situaciones o características que aumentan la probabilidad de que una persona o grupo no se involucre en situaciones que afectan la convivencia escolar. Dicha identificación servirá para aportar elementos en la toma de decisiones del EE sobre la manera cómo diseñar e implementar los protocolos de atención.

2. Construcción de estrategias pedagógicas: de manera articulada con el componente de promoción, es necesario que la comunidad educativa diseñe, implemente y evalúe estrategias pedagógicas que mitiguen las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR. Estas acciones necesariamente deberán involucrar a las familias y aprovechar las oportunidades de trabajo intersectorial.

3. Comunicación y manejo de la información: es muy importante definir estrategias y pautas de comunicación que establezcan un direccionamiento claro para todas las manifestaciones oficiales sobre la convivencia. Lo anterior, con el ánimo de que toda la comunidad educativa se integre a las acciones que se ponen en marcha para la mitigación de los factores que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.



Actividad 1: Identificación de factores de riesgo y protección.

¿Qué se necesita para la identificación de factores?

Para realizar un proceso de identificación de factores de protección y riesgo que pueden propiciar o incrementar la ocurrencia de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR, es necesario realizar un ejercicio de lectura de contexto. Como se ha mencionado a lo largo de las guías pedagógicas, este ejercicio de lectura de contexto permitirá identificar las situaciones más comunes que ocurren en un EE y que afectan la convivencia escolar, por ejemplo, las agresiones, la indisciplina en clase, el acoso escolar, entre otros.

De igual forma, es necesario contar con la participación de todas las personas que conforman la comunidad educativa para que, luego de identificar las situaciones más comunes, se pueda especificar qué factores se asocian a la repetición de ciertas situaciones, desde la perspectiva de estudiantes, docentes, familias y directivas docentes.

○ Lugar de articulación.

¿Tiene dudas sobre qué es el acoso escolar y cuál es su diferencia con la agresión? Para encontrar respuestas le invitamos a revisar el glosario de términos que encontrará en la guía pedagógica “Manual de convivencia”.

¿Cómo se realiza la identificación de factores de riesgo y protección?

En general, para identificar factores de riesgo y protección asociados a situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR, es necesario tener en cuenta las particularidades del clima escolar y el análisis de las características familiares, sociales, políticas, económicas y culturales externas que puedan tener incidencia en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa (Chaux et al., 2013).

Para realizar este proceso, a continuación encontrará una serie de recomendaciones que pueden ser útiles:

□ Recomendaciones.

1. Revisar la lectura de contexto identificando las situaciones que son percibidas como de mayor ocurrencia en el EE por parte de la comunidad educativa.
2. Realizar una caracterización del clima escolar actual:
 - ¿ Cuáles son las situaciones más frecuentes en el EE que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR?
 - ¿ Cuáles son las situaciones que aportan a mejorar la convivencia escolar?
3. Analizar factores socioeconómicos del contexto para identificar puntos vulnerables o de protección que pueden aumentar o mitigar los riesgos. Para hacer este ejercicio se pueden desarrollar con la comunidad educativa actividades de priorización siguiendo las preguntas que encontrarán a continuación y la metodología planteada en el [Anexo 3](#).

Factores escolares:

¿Cómo son las relaciones entre las personas que conforman la comunidad educativa? ¿De qué manera el ejercicio de los DDHH y DHSR es una realidad en el EE?

Factores sociales:

¿Cuáles son las características generales de las familias del grupo de estudiantes? ¿Qué nivel educativo tienen las personas que integran las familias? ¿La ubicación geográfica del EE puede determinar condiciones que afecten la convivencia escolar? ¿De qué manera la problemática social de las zonas próximas al EE puede propiciar situaciones que afecten la convivencia escolar?

Factores económicos:

¿Cuáles son las necesidades básicas insatisfechas del grupo de estudiantes? ¿De qué manera se relacionan estas necesidades con ciertas actitudes en el grupo de estudiantes?

Teniendo en cuenta las situaciones que afectan la convivencia escolar y los factores de vulnerabilidad, se podrán determinar qué situaciones ocurrirán si no se desarrollan acciones preventivas y qué factores de protección existen para potenciarlos en estas estrategias. En el **Anexo 4** se encuentra un listado de factores de riesgo y protección que puede ser de utilidad para este proceso.

○ Lugar de articulación.

El proceso de identificación de factores que propician o incrementan la ocurrencia de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDH y DHRS, es una fuente de información relevante para la construcción de los protocolos de atención.

La acción del diseño de los protocolos de atención internos del EE se ubica según el Decreto 1965 de 2013 en el componente de prevención, pero para efectos de organización de esta guía pedagógica las recomendaciones sobre los protocolos fueron ubicadas en el componente de atención.

¿Cómo participa la comunidad educativa en la identificación de factores de riesgo y protección?

Es muy importante que tanto en el ejercicio de lectura de contexto, como en el proceso de identificación de factores, se recojan las voces de todas las personas que conforman la comunidad educativa. Lo anterior, porque estas personas deben ser escuchadas para poder construir una explicación más fuerte y compleja de los factores de riesgo y protección en temas relacionados con la convivencia escolar. Este tipo de acciones necesitan de la participación de la comunidad educativa y el liderazgo del Comité Escolar de Convivencia.

◆ Ejemplo.

En un EE del oriente colombiano, un grupo de estudiantes de séptimo grado percibían como más frecuente las agresiones verbales, mientras que los de décimo grado plantearon que la situación que más ocurría en el contexto escolar era el acoso escolar. Por otro lado, el equipo de docentes percibía que tanto las agresiones, como el acoso escolar, eran producto de la falta de compromiso de las familias en los procesos educativos. Al preguntarle a cada grupo por las razones de la frecuencia de estas situaciones, cada uno propuso una explicación diferente y una solución innovadora. Este ejemplo sirve para reflexionar sobre la importancia que tiene contar con diferentes voces para conocer lo que ocurre en un EE.



En la **Tabla 6** se plantea una serie de acciones que cada una de las personas que conforman la comunidad educativa puede desarrollar para participar en la identificación de factores de riesgo y protección.

Acciones.	Estudiantes.	Docentes - Docentes con funciones de orientación.	Directivas docentes.	Familias.
Proponer estrategias que sirvan para la identificación de factores de riesgo y protección.	✓	✓	✓	✓
Participar en la identificación de factores de riesgo y protección aportando con sus percepciones y conocimientos.	✓	✓	✓	✓
Velar por el tratamiento de la información de acuerdo a los principios de confidencialidad, respeto y responsabilidad relacionados con la identificación de factores de riesgo y protección.	✓	✓	✓	✓
Facilitar espacios institucionales para las actividades relacionadas con la identificación de factores de riesgo y protección.			✓	

Tabla 6. Responsables y acciones para la identificación de factores de riesgo y protección.

Actividad 2: Construcción de estrategias pedagógicas para la prevención.

¿Qué se necesita para la construcción de estrategias pedagógicas?

Para construir estrategias de prevención se recomienda garantizar condiciones pedagógicas propicias para la construcción de ciudadanía y convivencia, por ejemplo, tener políticas institucionales claras sobre el desarrollo de competencias ciudadanas en el aula y en los demás ambientes escolares (MEN, 2011). También, establecer y mantener escenarios participativos donde la comunidad pueda incidir en las decisiones institucionales referidas a la convivencia, o propiciar reflexión y análisis sobre situaciones de convivencia mediante acontecimientos pedagógicos y otras acciones de movilización social.

Lo anterior permite reflexionar sobre la importancia que tiene la articulación entre actividades de promoción y prevención, pues estos dos componentes necesariamente deben desarrollarse de manera paralela y de tal forma que se retroalimenten constantemente.

De igual forma, a continuación encontrará algunos elementos que se deben tener en cuenta para garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de estrategias pedagógicas de prevención:

1. Revisar la lectura del contexto del EE pues esta le permitirá la caracterización de las dinámicas institucionales y la articulación de las mismas con el PEI. La lectura de contexto es fundamental para la identificación pertinente de riesgos y de poblaciones en situación de vulnerabilidad. Así mismo, facilitará la articulación de las estrategias con las prácticas cotidianas que se dan en el establecimiento.

○ Lugar de articulación.

Al igual que en el componente de promoción, en el de prevención el ejercicio de lectura de contexto es fundamental para conocer los factores de riesgo relacionados con la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR. Por este motivo, en la guía pedagógica “Manual de convivencia” encuentra recomendaciones para realizar la lectura de contexto. Adicionalmente, en el espacio virtual de Ciudadanía Activa, hallará otras herramientas para enriquecer este proceso.

2. El Comité Escolar de Convivencia debe estar establecido. Este orientará y promoverá la generación e implementación de las estrategias pedagógicas para mitigar los factores que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR. Este comité es indispensable para hacer el seguimiento a las acciones que se adelanten y ajustarlas a tiempo.

□ **Recomendaciones.**

Participación en el comité: recuerde que el ideal es involucrar a toda la comunidad educativa, así que, tanto las personas que conforman el comité como otras personas de la comunidad educativa, podrán adelantar acciones de prevención y liderar estrategias. Sin embargo, se considera relevante contar con un equipo núcleo que conozca las diferentes acciones desde todos los componentes y vele por la realización de los principios de convivencia por los que se rige la Ley 1620 de 2013.

3. Establecer mecanismos de socialización y promoción de las estrategias que se generen.

4. Definir herramientas de seguimiento, retroalimentación, evaluación y ajuste cualitativo de las estrategias, de manera que sea posible evidenciar los pequeños cambios y hacer ajustes sobre la marcha y no sólo al finalizar los procesos.

5. Incentivar el compromiso y apoyo de las directivas docentes y el Consejo Académico para implementar las estrategias generadas, por lo cual se deben involucrar desde el inicio.

□ **Recomendaciones.**

Para fortalecer el compromiso de las instancias superiores en el EE se sugiere:

- Socializar todas las ideas con las y los directivos docentes y el Consejo Académico.
- Resaltar la importancia de estas instancias dentro de los procesos de prevención.
- Identificar espacios para que estas instancias puedan involucrarse activamente y proponer acciones.
- Resaltar que el trabajo por la convivencia es un compromiso de toda la comunidad educativa y que el trabajo colectivo traerá mejores condiciones para la escuela.

6. Incentivar la participación de las diferentes personas que conforman la comunidad educativa.

□ **Recomendaciones.**

Para incentivar la participación de las personas que conforman la comunidad educativa en las acciones que se realicen desde la prevención, es muy importante tener en cuenta aspectos como:

- Involucrar a las personas en el diseño de las actividades y en la evaluación de las mismas. Se deben propiciar espacios de participación activa donde las personas no se perciban como simples beneficiarios de una propuesta.
- Asignar responsabilidades de manera consensuada teniendo en cuenta los intereses de las personas. Esto facilitará que las acciones propuestas sean percibidas con corresponsabilidad y, por ende, con compromiso.
- Facilitar canales de comunicación claros y directos donde las personas puedan expresar con confianza sus ideas.
- Valorar positivamente cada una de las propuestas que son generadas por las otras personas.

7. Tener en cuenta las condiciones pedagógicas y materiales que permitan la realización de las estrategias que se generen.

□ **Recomendaciones.**

A continuación se sugieren algunas actividades mínimas que puede tener en cuenta en la elaboración de estrategias para implementar acciones de prevención en el EE. Adicionalmente, se ha identificado cómo los procesos de formación para estudiantes, docentes, directivos docentes y familia en temas como el desarrollo de competencias ciudadanas, los DDHH y DHSR, se convierten en estrategias claves para la prevención.

¿Cómo se realiza la construcción de estrategias pedagógicas?

A continuación se sugieren algunas actividades mínimas que puede tener en cuenta en la elaboración de estrategias para implementar acciones de prevención en el EE. Adicionalmente, se ha identificado cómo los procesos de formación para estudiantes, docentes, directivos docentes y familia en temas como el desarrollo de competencias ciudadanas, los DDHH y DHSR, se convierten en estrategias claves para la prevención.

Las ideas son generales porque se reconoce de antemano que solamente usted puede tener respuestas exactas y pertinentes para su comunidad:

1. A partir de la lectura de contexto, misión institucional o sueño compartido, identifique y priorice una situación que requiera transformación.
2. Defina un objetivo. Un objetivo útil es uno que usted y otras personas pueden ver, por ejemplo: se creará y promoverá el uso de un espacio de expresión artística colectiva para todas las personas que conforman la comunidad educativa y con el fin de reducir los grafitis en los baños.
3. Comprenda, con el mayor detalle que le sea posible, de qué se trata la situación que se quiere transformar. Escuche las versiones de las personas implicadas, las y los observadores, y las personas afectadas.
4. Identifique excepciones, es decir, acciones que ya se realizan en el EE y que contrarrestan o redefinen la situación que se definió en el objetivo.
5. Planee tres acciones concretas relacionadas y coherentes que tengan el potencial de modificar la situación por transformar. En estas actividades involucre, siempre que sea posible, a la mayor cantidad de personas de la comunidad educativa.
6. Ejecute las acciones de un modo ordenado en el tiempo y con la preparación necesaria.
7. Compare los resultados obtenidos con el objetivo planteado. Revise los alcances y aprendizajes que logró con la estrategia, más allá del cumplimiento del objetivo.
8. Ajuste la estrategia (objetivo, acciones, secuencia, preparación, participantes) para aproximarse más a la transformación de la pauta relacional priorizada. Inténtela articular con proyectos y acciones que ya se estén desarrollando en el EE como por ejemplo los proyectos pedagógicos transversales.
9. ¡Vuelva a empezar!

◆ Ejemplo.

Se realizó un ejercicio con diferentes EE en el cual se identificaron situaciones que afectan la convivencia escolar, se indagó por los factores asociados y se plantearon estrategias pedagógicas que se pudieran llevar a cabo. En la **Tabla 7** encontrará algunos de los resultados:

Situación que afecta la convivencia escolar.	Factores asociados.	Población objetivo.	Estrategia pedagógica.
Indisciplina en el aula.	Uso de prácticas pedagógicas encaminadas a la memorización por parte del docente.	Docentes.	Procesos de formación docente en la semana de desarrollo institucional relacionados con estilos docentes y construcción didáctica.
	Desmotivación y desinterés por parte del grupo de estudiantes ante los temas disciplinares.	Estudiantes.	Indagar con el grupo de estudiantes qué tipo de actividades pedagógicas los motivarían.
		Docentes. Estudiantes.	Retomando la experiencia de "Autogobierno Escolar" del EE Nacional San Luis, en Tame, Arauca, se desarrollará durante un día de clase un juego de roles, en el que el grupo de estudiantes asumen el papel de docentes con todas sus responsabilidades, mientras que el equipo de docentes toma la posición de estudiantes reconociendo sus necesidades e intereses. La experiencia permite sensibilizar, promover y poner en práctica en la comunidad educativa el desarrollo de las competencias ciudadanas.
Un alto porcentaje de las familias no asiste a la entrega de boletines.	Falta de compromiso de las familias con la educación de sus hijas e hijos.	Docentes.	Se indagó acerca de las razones por las cuales las familias no están asistiendo a la entrega de boletines. A partir de los resultados, se identificó que un porcentaje no lo hace porque no le dan permiso en el trabajo y otro porque perciben que solamente le dan quejas de sus hijas e hijos. De esta forma, se decidió establecer diferentes horarios para que las familias pudieran asistir, y plantear en el diálogo el reconocimiento de los aciertos y oportunidades de mejoramiento de cada estudiante.
	Desmotivación por parte de las familias.	Familias.	
Un grupo de estudiantes de grados superiores han sido encontrados consumiendo alcohol en los baños. Algunos de ellos se han presentado en estado de embriaguez a las prácticas deportivas extracurriculares.	Se identificó que para el grupo de estudiantes el consumo de alcohol es un factor de reconocimiento social.	Estudiantes	El docente de artes preparó con los estudiantes de grado 11 una obra de teatro que refleja las implicaciones que tiene sobre la salud el consumo de sustancias psicoactivas. La obra se presentó a la comunidad educativa y durante la semana siguiente el equipo docente de todas las áreas utilizó una parte de sus clases para reflexionar con los estudiantes sobre sus opiniones respecto a la obra. Cada curso propuso comportamientos que propician el bienestar físico y emocional y se comprometió a llevarlos a cabo.
	En los espacios de reunión familiar se consume alcohol sin moderación y se permite que adolescentes lo consuman.	Familias.	En la escuela para las familias se trabajó sobre sus opiniones respecto a la obra de teatro. Se elaboró con las familias una lista de situaciones de riesgo para el bienestar físico y mental frente al consumo sin moderación de bebidas alcohólicas. Se pidió a los padres reflexionar con sus hijas e hijos sobre estos riesgos.
	Los establecimientos comerciales próximos al EE venden alcohol a menores de edad.	Comunidad. Familias. Docentes.	La rectora del EE solicitó a la policía fortalecer las acciones para controlar el expendio de alcohol a menores de edad. Las familias y docentes se comprometieron a ayudar a identificar los establecimientos de comercio que realizan este expendio.

Tabla 7. Situaciones que afectan la convivencia escolar, factores asociados y ejemplos de estrategias pedagógicas.



¿Cómo participa la comunidad educativa en la construcción de las estrategias pedagógicas?

En la **Tabla 8** se plantean una serie de acciones que cada una de las personas que conforman la comunidad educativa puede desarrollar para participar en la construcción de estrategias pedagógicas para la prevención.

Acciones.	Estudiantes.	Docentes - Docentes con funciones de orientación.	Directivas docentes.	Familias.
Promover y aportar a la retroalimentación continua de la lectura de contexto para identificar oportunamente las acciones orientadas a mitigar los factores que afectan la convivencia escolar.	✓	✓	✓	✓
Velar porque la voz de cada una de las personas que conforman la comunidad educativa sea tomada en cuenta en la construcción de estrategias pedagógicas.	✓	✓	✓	✓
Participar en la construcción de estrategias pedagógicas aportando sus saberes, intereses y motivaciones.	✓	✓	✓	✓
Respaldo activamente la implementación de cada una de las actividades que se realicen desde el Comité Escolar de Convivencia con relación a la construcción de estrategias pedagógicas.	✓	✓	✓	✓
Apoyar los procesos de seguimiento y evaluación de las acciones que se ejecuten desde el comité.	✓	✓	✓	✓
Conocer los mecanismos del Comité Escolar de Convivencia para participar en la generación de ideas a favor de la convivencia escolar relacionadas con la construcción de estrategias pedagógicas.	✓	✓	✓	✓
Disponer de tiempo y de espacios institucionales para desarrollar las acciones que se promuevan desde el Comité Escolar de Convivencia relacionadas con la construcción de estrategias pedagógicas.			✓	
Coordinar las acciones que se generen desde el Comité Escolar de Convivencia.			✓	

Tabla 8. Responsables y acciones para la construcción de estrategias pedagógicas dirigidas a la prevención.

Actividad 3: Comunicación y manejo de la información.

Esta actividad es relevante en el marco de la prevención porque es necesario que el EE defina estrategias para la comunicación y pautas para la distribución de información. Estas dos acciones permiten que las personas que conforman la comunidad educativa se integren a cada una de las acciones de prevención para la mitigación de los factores que afectan la convivencia escolar y que conozcan los acuerdos sobre manejo de la información, la cual circulará y se actualizará constantemente con el fin de valorar, retroalimentar y rediseñar los procesos teniendo en cuenta las dinámicas del entorno.

¿Qué se necesita para la construcción de las estrategias de comunicación y manejo de la información?

Para la construcción de las estrategias de comunicación es importante:

1. Incentivar el apoyo de las y los directivos docentes y el Consejo Académico para implementar las estrategias generadas, por lo cual deben estar involucrados desde el inicio.
2. Definir dentro del Comité Escolar de Convivencia quiénes serán los encargados de las acciones de

comunicación e información de las actividades relacionadas con la mitigación de los factores que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.

3. Que quienes convocan reconozcan la importancia de interesar a otras personas y de generar alianzas para trabajar de manera cooperativa.
4. Que las personas participantes del Comité Escolar de Convivencia estén familiarizados y comprendan conceptos clave como convivencia, participación, conflicto, etc., así como el enfoque y los principios de la Ley 1620 de 2013.
5. Contar con un espacio de reuniones periódicas que cuenten con la participación de familias, docentes, directiva docentes, estudiantes, personal administrativo, etc., para ajustar las estrategias realizadas.
6. Retomar la lectura de contexto, realizada con anterioridad, con el fin de diseñar estrategias coherentes con el entorno y que permitan llegar a toda la comunidad educativa.
7. Definir recursos materiales para realizar encuentros, definir públicos objetivo de la información y establecer responsables.
8. Establecer mecanismos de seguimiento, retroalimentación y ajuste de las acciones que se adelanten.

Para la construcción de pautas para el manejo de la información dentro de la Ruta de Atención Integral, el Comité Escolar de Convivencia deberá determinar acciones tales como:

1. Definir la forma de iniciación, recepción y radicación de las quejas o informaciones sobre situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.
2. Establecer los mecanismos para garantizar el derecho a la intimidad y a la confidencialidad de los documentos en medio físico o electrónico, así como de las informaciones suministradas por las personas que intervengan en las actuaciones y de toda la información que se genere dentro de las mismas. Lo anterior en los términos establecidos en la Constitución Política, los tratados internacionales, la Ley 1098 de 2006, la Ley estatutaria 1581 de 2012, el Decreto 1377 de 2013 y demás normas aplicables a la materia.
3. Establecer los mecanismos mediante los cuales se proteja de posibles acciones en su contra a quien informe sobre la ocurrencia de situaciones que afecten la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.
4. Contar con el apoyo del Consejo Directivo de manera que se garantice la no-censura.
5. Construcción de mecanismos de socialización y promoción de las pautas de manejo de la información, que permitan a las personas que conforman la comunidad educativa apropiarse de las mismas y sus principios.
6. Establecer mecanismos de seguimiento, retroalimentación y ajuste de las pautas.

* *Rincón legal.*

Las recomendaciones descritas para el manejo de la información responden a lo planteado en el artículo 41 del Decreto 1965 de 2013.

¿Cómo se construyen las estrategias de comunicación y manejo de la información?

Es importante tener en cuenta que las estrategias de comunicación e información son las encargadas de impulsar las demás actividades del componente de prevención, es decir, la identificación de factores y la construcción de estrategias pedagógicas. A continuación se plantean una serie de pasos que le servirán para construir estrategias de comunicación e información:

1. Identificar, a partir de las acciones pedagógicas que se plantean en los cuatro componentes de la Ruta de Atención Integral, cuáles son las actividades que se van a apoyar con estrategias de comunicación de alto impacto.
2. Determinar cuál es el objetivo de cada estrategia de comunicación teniendo en cuenta el tipo de actividades por apoyar. Algunos de los objetivos más frecuentes para las estrategias de comunicación pueden estar relacionados con:
 - Incentivar la participación en una actividad.
 - Invitar a las personas a asistir a un evento.
 - Difundir información.
3. Estructurar quiénes son los públicos objetivo que se quieren involucrar en cada una de las actividades e identificar qué rol cumplirán dentro de ellas.
4. Diseñar instrumentos que ayuden a difundir la información entre los diferentes públicos (pendones, tableros de anuncios, murales, plegables, videos, correos electrónicos, reuniones, foros, etc.). Poner en conocimiento de los comités los informes, estudios, propuestas y demás documentación que haya sido entregada por sus integrantes.
5. Generar una matriz con la información de los puntos 2, 3 y 4 con el fin de facilitar la organización de la información e identificar aspectos claves de la estrategia de comunicación. Generar mecanismos para garantizar el manejo confidencial de la información, identificando los actuales canales de comunicación (cuáles sirven, cuáles no, etc.)
6. Es importante que se trabaje en el desarrollo de relaciones con otras entidades y personas para involucrarlos en alianzas estratégicas (por ejemplo Policía Nacional, sector salud, ICBF, ONGs), a través de la socialización de las acciones pedagógicas que se han diseñado en el establecimiento educativo para la puesta en marcha de la Ley 1620 de 2013. Para facilitar espacios de socialización con otras entidades o personas y construir alianzas tenga en cuenta:
 - Definir cuáles son las acciones pedagógicas que se podrían impulsar con alianzas estratégicas.
 - Identificar qué tipo de organizaciones trabajan con los temas que las acciones pedagógicas están trabajando.
 - Definir qué se esperaría de una futura alianza con la organización y cómo la alianza es una oportunidad para ambas instituciones.
 - Buscar dentro de la organización con la que se quiere la alianza, una persona clave con la cual se intentará concertar una reunión.

◆ Ejemplo.

Desde hace algún tiempo en un EE del sur del país, un grupo de docentes ha estado preocupado por el aumento de casos de acoso escolar. Las y los docentes se reúnen bajo el liderazgo del Comité Escolar de Convivencia para analizar la situación y poder construir un conjunto de soluciones. El grupo identifica que esta situación involucra diferentes personas que conforman la comunidad y que es necesario comenzar con un proceso pedagógico que motive la participación e interese a estudiantes, docentes y familias. Deciden entonces diseñar una acción que formará parte del proyecto pedagógico transversal de DDHH y que se enfocará en la construcción de un mural contra el acoso escolar. Son conscientes que esta es una primera acción y que es necesario realizar procesos reflexivos en diferentes momentos para que el mural no solo sea un mecanismo de expresión, sino que permita generar procesos pedagógicos. Por este motivo, deciden invitar a un grupo de estudiantes para que les ayude a diseñar el mural inicial, con preguntas para que la comunidad educativa pueda intervenirlo, haciendo referencia al ejercicio de los DDHH. La docente de artística, la docente orientadora del EE y dos estudiantes de noveno son nombrados como los líderes de esta estrategia. En la **Tabla 9** se describe el diseño de la actividad.

Acción para apoyar con la estrategia.	Objetivo de la estrategia.	Público objetivo y rol.	Instrumentos.	Socialización a los comités.
Mural contra el acoso escolar y en pro del ejercicio de los DDHH, realizado desde la clase de artística.	Invitar a las personas que conforman la comunidad educativa a participar en el mural escribiendo sus opiniones.	Estudiantes, docentes y directivas docentes: participar en la realización del mural contra el acoso escolar y en pro del ejercicio de los DDHH.	Tableros de anuncios.	Informe de la actividad.
		Familias: visitar el mural creado por el grupo de estudiantes e intervenirlo.	Plegables en la entrega de informes.	Informe de la actividad – Listado de asistencia.

Tabla 9. Ejemplo de estrategia de comunicación.



¿Cómo participa la comunidad educativa en las estrategias de comunicación y manejo de la información?

En la **Tabla 10** se plantean una serie de acciones que cada una de las personas que conforman la comunidad educativa puede desarrollar para participar en la construcción de estrategias de comunicación y manejo de la información.

Acciones.	Estudiantes.	Docentes - Docentes con funciones de orientación.	Directivas docentes.	Familias.
Participar en la construcción de las estrategias aportando con sus percepciones, conocimientos e intereses.	✓	✓	✓	✓
Apertura y disposición a participar de las actividades a las que se convocan por parte del Comité Escolar de Convivencia. Ejemplos: el grupo de estudiantes del grado 11 serán los encargados de la organización del primer foro escolar sobre diversidad de género. Con el apoyo del equipo docente gestionarán un salón, los refrigerios y convocarán al grupo de estudiantes para que envíen sus ponencias; por medio de las cuales se seleccionarán las personas participantes. Las familias de los niños de grado 5° organizarán el día de la región con el fin de promover en el grupo de estudiantes el sentido de pertenencia con el lugar en el que viven. Prepararán comidas típicas de la región, convocarán docentes de los cursos de primaria para que las niñas y niños hagan muestras artísticas con bailes y canciones e invitarán a estudiantes de secundaria a asistir al evento.	✓	✓	✓	✓
Participar activamente en la retroalimentación del diseño de las estrategias de comunicación para las actividades que se vayan a realizar en el marco de la implementación de la Ruta de Atención Integral.	✓	✓	✓	✓
Velar por el tratamiento de la información de acuerdo con los principios de confidencialidad, respeto y responsabilidad. Ejemplo: si en el aula se presenta el caso de un niño afectado por acoso escolar, el docente encargado deberá procurar no exponer la situación del niño en frente de todas sus compañeras, compañeros o grupo de docentes. En este caso se estará promoviendo el principio de confidencialidad.	✓	✓	✓	✓
Disponer de tiempos y espacios institucionales para las actividades de socialización y divulgación de la información.			✓	
Participar activamente en la motivación del equipo de trabajo del comité encargado de las estrategias de comunicación e información.			✓	

Tabla 10. Responsables y acciones para la construcción de estrategias comunicación e información.



3. Atención.

Cuando se habla de atención es útil buscar respuesta a estas preguntas: ¿qué debe hacer un EE cuando se presenta una situación que afecta la convivencia y los DDHH y DHSR?, ¿cuáles son los casos donde se deben activar rutas intersectoriales?, ¿todas las situaciones debe resolverse en el Comité Escolar de Convivencia?

¿Qué es atención?

Se refiere a atender, prestar atención con especial cuidado. En el marco de la Ley 1620 de 2013 el componente de atención orienta todas aquellas acciones que se realizan para asistir oportuna y pedagógicamente a las personas que conforman la comunidad educativa, frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.

Significa que la Ley de Convivencia Escolar requiere que se aplique una perspectiva pedagógica en el manejo de las situaciones que afectan la convivencia escolar. ¿Qué es una perspectiva pedagógica con especial cuidado? Es propiciar la reconstrucción de la situación en un ambiente de diálogo, de respeto, cuidado y reconocimiento a las personas involucradas. Significa generar opciones para restituir el estado de las cosas, significa mitigar las inconformidades o daños que resultan de la situación.

Atender es solucionar mediante el manejo de la situación, facilitar escenarios y acciones donde la comunidad educativa pueda responder propositivamente ante situaciones que afecten la convivencia, la participación y las relaciones entre las personas que conforman la comunidad educativa. Estas acciones pueden ser de tipo pedagógico, didáctico y normativo.

La atención suele enmarcarse sobre lo inmediato: siempre parece acuciante dar solución rápida a situaciones que afectan la convivencia escolar. La consecuencia de esa actitud es que no se dedica el tiempo requerido al manejo apropiado de la situación.

Al contrario de esto, una atención pedagógica con especial cuidado indagará por lo ocurrido con las personas implicadas y establecerá una solución que recomponga la situación en circunstancias que dejen satisfechas a las personas, de manera que se evita repetición y escalamiento de la situación.

Antes de describir las actividades que conforman el componente de atención, es necesario plantear algunas precisiones sobre dos temas fundamentales que se proponen en el Decreto 1965 de 2013 y que definen las acciones correspondientes: la clasificación de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR; y el diseño y activación de los protocolos para la atención oportuna e integral.

¿Cuál es la clasificación de las situaciones que afectan la convivencia escolar?

Para facilitar la atención y tener claridad en las acciones que se deben realizar para manejar las situaciones, la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario plantean tres tipos de situaciones. Esta clasificación debe guiar la construcción de protocolos de atención y facilitar el actuar de la escuela.

Situación tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud física o mental (Decreto 1965 de 2013, artículo 40).

Cuando los conflictos no son resueltos de manera constructiva, pueden dar lugar a hechos que afectan la convivencia escolar como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más personas de la comunidad educativa. Estas situaciones se pueden presentar en el desarrollo cotidiano de las actividades del aula, en las horas de descanso, en las reuniones, etc.

Las situaciones de tipo I deben ser atendidas dentro de la escuela de manera inmediata para evitar que escalen. Las personas que conforman la comunidad educativa son los llamados a apoyar la atención.

◆ Ejemplo.

- Juan Esteban y Camilo se pelean a la hora del descanso porque ninguno quiso aceptar que había perdido el juego de microfútbol. Se dicen groserías y alcanzan a empujarse. Esto nunca se había presentado entre ellos dos, ya que son muy amigos.
- En las olimpiadas de matemáticas, el grupo que lidera Alejandro pierde por la respuesta incorrecta de Ana María en el último ejercicio. Alejandro la culpa, argumentando que no estudió juiciosamente por estar maquillándose y hablando con sus amigos. Se genera una discusión entre los dos.
- El docente de música, Juan Carlos, está a cargo de la presentación de la banda marcial del EE en el Día de la Familia. Decide ensayar todos los días en las mañanas, cuando antes solía hacerlo después de clases. Un grupo de docentes se queja, ya que los ensayos interrumpen las clases. El grupo de estudiantes que integran la banda se molestan por las quejas y discuten acaloradamente con el grupo de docentes pues no entienden la necesidad de realizar ensayos adicionales.

Situaciones tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar y ciberacoso, que no presenten revista las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes particularidades: a) Que se presenten de manera repetida o sistemática. b) Que causen daños al cuerpo o a la salud (física o mental) sin generar incapacidad alguna para cualquiera de las personas involucradas (Decreto 1965 de 2013, artículo 40).

Para la atención de estas situaciones se requiere la actuación de la comunidad educativa y en algunos casos de otras entidades, por ejemplo, en casos de afectación al cuerpo o a la salud física o mental de las personas involucradas o cuando sean necesarias medidas de restablecimiento de derechos.

◆ Ejemplo.

- Vanessa decide publicar en las redes sociales una fotografía de Mónica y Cristian dándose un beso. La pareja quería mantener su relación en secreto y reclama a Vanessa. Ella se disculpa pero no elimina la fotografía, por el contrario, decide publicar todos los días alguna foto o información de la pareja.
- Luna, que se encuentra en preescolar, llega a su casa a mostrarle a su mamá que Giovanny la muerde o pellizca todos los días. Además suele quitarle sus onces y sus colores.
- El grupo de porristas decide que no se quieren volver a cambiar en el salón de juegos, ya que al estar al lado de los baños de hombres, sus compañeros suelen observarlas cuando se están cambiando.
- Durante un partido de fútbol entre los grados décimo y once el árbitro pita un penalti a favor del equipo de grado once. Los jugadores del otro equipo no están de acuerdo y se inicia una riña con insultos que termina en una pelea con agresiones físicas. Dos estudiantes deben ser remitidos al centro de salud porque presentan sangrado en la nariz. Los estudiantes reciben atención médica, pero el doctor no dictamina incapacidad médica.

Situaciones tipo III. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro 11 de la Ley 599 de 2000, o que constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente (Decreto 1965 de 2013, artículo 40).

Requieren que la atención sea brindada por entidades externas al establecimiento educativo (por ejemplo, Policía de Infancia y Adolescencia, ICBF, sector salud, etc.).

◆ *Ejemplo.*

- *Cuatro estudiantes de grado once se acercaron a un grupo de estudiantes de grado décimo. Los pusieron contra la pared amenazándolos con herirlos si no les entregaban sus pertenencias. Uno de ellos tenía una navaja. Un estudiante de otro curso corre a informar a un docente sobre la situación que está ocurriendo.*
- *Una estudiante de grado noveno pone en conocimiento de su directora de curso que tres estudiantes de grado once la encerraron en el baño, tocaron sus senos a la fuerza y la despojaron de su ropa interior.*

¿Cómo se deben diseñar los protocolos de atención?

La Ley 1620 y su decreto reglamentario invitan a la creación e implementación de protocolos diferenciados de atención para cada una de las situaciones clasificadas anteriormente. El EE, a partir de la actualización del manual de convivencia y la indagación de los factores que inciden en el ambiente escolar, debe organizar los protocolos y procedimientos para garantizar la atención en cada una de las situaciones.

Una atención pedagógica genuina reconoce el valor de la actuación de todas las personas, identifica plenamente las características de las situaciones que afectan la convivencia, propone escenarios de diálogo-mediación, y genera acciones que permitan a las personas afectadas informar y denunciar; protegiendo su integridad y confidencialidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el artículo 41 del Decreto 1965 de 2013 se define un protocolo como un plan escrito y detallado de las actuaciones que el EE define que va a desarrollar cuando se presenten cada uno de los tres tipos de situaciones.

Las acciones consignadas en los protocolos tienen dos niveles: a) Inmediato, ante una situación que deba resolverse en el instante, por esto la importancia de construir e incluir estos planes en el proceso de actualización del manual de convivencia; b) Mediato, la intención pedagógica que fortalezca los componentes de promoción y prevención de la convivencia en el EE y que logra mitigar situaciones recurrentes.

Contando con estos dos niveles, se definen los protocolos diferenciados de atención para cada una de las situaciones tipo I, II, y III.

○ *Lugar de articulación.*

Como se planteó anteriormente, la acción de diseñar los protocolos de atención oportuna e integral de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHRS, se ubica en el componente de prevención según el Decreto 1965 de 2013. Para efectos de comprensión y organización de la guía, las recomendaciones para este diseño se ubican en el componente de atención, evidenciando nuevamente que los componentes de la Ruta de Atención Integral se encuentran articulados en la cotidianidad escolar.

● ¿Sabía usted que...?

Los protocolos que se deben diseñar en el marco de la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario se aplican solamente a situaciones que afectan la convivencia escolar y los DDHH y DHSR en los cuales una de las partes es una o un estudiante. Por ejemplo, situaciones que involucren a una estudiante y un docente, un grupo de estudiantes y una directiva docente, etc.

1. Situación tipo I: Protocolo diferenciado de atención.

Algunos ejemplos de situaciones tipo I son: insultos, golpes y agresiones verbales con contenido sexual, que en ningún caso generen daños al cuerpo o a la salud.

¿Por qué es importante que los EE definan cómo responder a situaciones tipo I?

Algunas personas que conforman la comunidad educativa pueden percibir que las situaciones tipo I, al ser parte de lo que ocurre diariamente en el EE, no requieren de protocolos predeterminados para su atención. Sin embargo, a continuación se plantean algunas razones que se han identificado sobre la importancia de su atención (Chaux et al., 2013):

- Si no hay ninguna reacción frente a agresiones esporádicas, se puede estar enviando el mensaje de que son aceptadas y que en este contexto está permitido hacerle daño a otras personas.
- Las agresiones esporádicas, aunque no hagan parte de un patrón de agresiones repetidas y sistemáticas, sí pueden afectar el clima del aula y el institucional y, por lo tanto, incidir tanto en el bienestar de las y los estudiantes, así como en su desempeño académico.
- Al responder a situaciones esporádicas que poco ocurren se está previniendo que escalen a situaciones más graves de agresión o de acoso escolar. En cambio, si un grupo de estudiantes agrede una vez a una o un estudiante, y no ocurre nada, es probable que piensen que lo pueden seguir haciendo y que la situación escale a una situación de acoso escolar.
- Las situaciones de agresión esporádica pueden servir como oportunidad para que el grupo de estudiantes practique sus competencias ciudadanas. Los protocolos pueden buscar que las agresiones esporádicas sirvan de oportunidad de aprendizaje de competencias como el manejo de la rabia, la empatía o la asertividad.

● ¿Sabía usted que...?

Los protocolos construidos deben ser divulgados ampliamente en toda la comunidad educativa, con el objetivo de que todas las personas que la conforman comprendan su rol. Esta divulgación y aplicación de los protocolos requiere un proceso importante de formación para estudiantes, docentes, directivas docentes, docentes con funciones de orientación, personal administrativo y familias (Chaux et al., 2013).

¿Qué se tiene en cuenta para el diseño del protocolo en las situaciones tipo I?

Reconocer la situación o hecho desde las voces de las personas involucradas, identificar qué tipo de situación se presenta para decidir qué protocolo y acciones implementar. En el caso de que la situación se identifique como tipo I se pueden seguir las siguientes recomendaciones.



□ Recomendaciones.

Según el artículo 42 del Decreto 1965, los protocolos para las situaciones tipo I deberán desarrollar como mínimo lo siguiente:

- Mediar de manera pedagógica con las personas involucradas, a partir de exponer sus puntos de vista y buscando reparar el daño causado.
- Fijar formas de solución de manera imparcial y equitativa, buscando la reparación de los daños causados, el restablecimiento de derechos y la reconciliación.
- Activar acciones pedagógicas como el diálogo, la mediación, el trabajo colaborativo y los pactos de aula, entre otros.
- Establecer compromisos y hacer seguimiento.

Para que las anteriores recomendaciones se fortalezcan es relevante la incorporación del desarrollo de competencias ciudadanas en la vida escolar, estas permiten que las personas que conforman la comunidad educativa puedan manejar las situaciones de conflicto de manera pacífica y pertinente, sin dejar que los hechos puedan escalar de manera negativa. De igual forma, en el **Anexo 5** encontrará algunas orientaciones útiles para definir acciones para este tipo de situaciones.

en la **Tabla 11** se presentan dos ejemplos de alternativas de actuación frente a situaciones tipo I (Chaux et al., 2013) y en el **Anexo 6** encontrará otros casos que pueden ser de su interés.



Situación tipo I			
Ejemplos.	Seguimiento por parte del EE.	Trabajo intersectorial.	Trabajo en casa.
El docente de sociales nota que hay una niña, Adriana, que no está trabajando con su grupo y está sentada en su puesto, con la cabeza sobre la mesa, tapándose la cara. El docente se acerca donde Adriana y ella, llorando, manifiesta que se peleó con su grupo de amigos en el recreo porque ellos no querían jugar lo que ella decía. Ella ya les pidió disculpas y ahora no la dejaron sentarse con ellos, la sacaron del grupo y quedó sola. Adriana ya no sabe qué hacer.	Inmediatamente el docente ubica a Adriana en otro grupo para que desarrolle la actividad y una vez terminada la clase, el docente llama a Adriana y a sus amigos y les ayuda a plantear sus puntos de vista y a resolver el conflicto constructivamente. Durante las semanas siguientes, el profesor observa el comportamiento de Adriana y de sus compañeros para asegurarse que se haya restablecido un clima de relaciones constructivas entre ellos.	El docente ha aprovechado la participación de representantes de diferentes sectores (por ejemplo ICBF, salud, Secretaría de Educación, radio comunitaria, etc.) en los proyectos pedagógicos transversales para realizar actividades que permiten al grupo de estudiantes aprender y poner en práctica estrategias para manejar constructivamente los conflictos. Ante la situación de Adriana, el docente les recuerda las estrategias que han aprendido en esas iniciativas y les apoya para que los usen en esta ocasión y en situaciones similares.	Las familias de Adriana y sus amistades conversan frecuentemente sobre cómo les fue en el día. Conocen el grupo de amistades de sus hijas e hijos. Las personas adultas comentan en el hogar con las niñas y los niños sobre cómo fue su día, cómo se sintieron y, si tuvieron conflictos, cómo los resolvieron. Cuando las niñas y los niños comentan que tienen conflictos en el EE, las personas adultas del hogar les ayudan a identificar alternativas creativas para resolverlos y les preguntan cómo les fue poniéndolas en práctica.
Un estudiante de 10 años del grado sexto le comenta a la docente de español que uno de sus compañeros está compartiendo material con contenido sexual explícito (pornografía en revistas o videos) con el grupo de estudiantes del EE, pero no le quiere decir quién es.	La docente habla con todo el grupo sobre el significado de la pornografía, invita al curso a que le pregunten a ella o a una persona de confianza las inquietudes que tengan y que están tratando de resolver por medio de la pornografía. En conjunto identifican las razones por las cuales la pornografía no es la mejor manera de aprender sobre temas que tienen que ver con la sexualidad. Las niñas y los niños acuerdan no hacer uso de la pornografía y avisar si alguien vuelve a compartir ese tipo de material con las compañeras y compañeros del salón. Adicionalmente, se realiza un proceso de reflexión sobre el por qué no es adecuado el uso de pornografía en el EE.	La docente le pide a la rectora que solicite a la Alcaldía verificar si en los locales comerciales del sector se está cumpliendo la normatividad sobre la distribución de material con contenido sexual (publicaciones y videos), y si los computadores de los servicios de internet tienen bloqueado el acceso a páginas con contenido sexual explícito, inapropiado para menores de edad.	En la familia las personas adultas están dispuestas a responder a las inquietudes que tienen niñas, niños y adolescentes con relación al cuerpo. Si en el hogar existe este tipo de material o similar se aseguran de que no está al alcance de los menores de edad. Supervisan los programas de televisión que ven niñas, niños y adolescentes en casa, se aseguran de que el material sea apropiado para su edad, y si se presentan imágenes explícitas conversan sobre el tema.

Tabla 11. Ejemplos de alternativas de actuación frente a situaciones tipo I.



2. Situación tipo II: Protocolo diferenciado de atención.

Incluyen entre otros comportamientos de agresión escolar que causen daño al cuerpo o a la salud de la persona agredida sin generar incapacidad, acoso escolar (*bullying*), acoso por homofobia o basado en actitudes sexistas, contacto físico intencional no consentido y *ciberacoso* (*ciberbullying*).

■ *Pregunta frecuente.*

¿Qué es el acoso escolar?

El acoso escolar (también conocido como *bullying* o intimidación escolar), hace referencia a aquellas situaciones de agresión repetida y sistemática ejercida por una o más personas que usualmente están en una posición de mayor poder (por ejemplo por ser más fuertes o grandes físicamente, mayores en edad, tener más amigas y amigos, tener más experiencia o información, ser más populares o tener más recursos económicos) contra una o más personas que usualmente están en una posición de menor poder (por ejemplo, por ser menores, por ser más débiles o más pequeños físicamente, por tener menos información o experiencia, por ser menos populares, por estar recién llegado y no tener amigas o amigos, por tener menos recursos económicos) (Chaux et al., 2013).

■ *Pregunta frecuente.*

¿Por qué no llamar matoneo al acoso escolar?

El acoso escolar se ha denominado también matoneo escolar, pero por las implicaciones que este término tiene en el contexto colombiano se propone no utilizar esta denominación sino la de acoso escolar o intimidación escolar. Lo anterior porque el uso de este término puede estereotipar como “matones” al grupo de estudiantes que ejercen la agresión repetida y sistemática, lo que va en contra de la propuesta de formación para el ejercicio de la ciudadanía.

¿Qué se tiene en cuenta para el diseño del protocolo en las situaciones tipo II?

Reconocer la situación o hecho desde las voces de las personas involucradas, identificar qué tipo de situación es para decidir qué protocolo y acciones implementar. En el caso que la situación se identifique como tipo II se pueden seguir las siguientes recomendaciones.

□ *Recomendaciones.*

Según el artículo 43 del Decreto 1965, los protocolos para las situaciones tipo II deberán desarrollar como mínimo lo siguiente:

- Brindar atención inmediata en salud física y mental a las personas involucradas.
- Remitir la situación a las autoridades administrativas, cuando se requieran medidas de restablecimiento de derechos.
- Adoptar medidas de protección para las personas involucradas para evitar posibles acciones en su contra.
- Informar de manera inmediata a las familias de las y los estudiantes involucrados.
- Generar espacios para que las personas involucradas puedan exponer lo acontecido en compañía de su familia. Siempre y cuando se preserve el derecho a la intimidad y confidencialidad.
- Determinar las acciones restaurativas para reparar los daños causados, el restablecimiento de derechos y la reconciliación.
- El Comité Escolar de Convivencia realizará el análisis y seguimiento del caso.

Para complementar las anteriores recomendaciones, en el **Anexo 7** encontrará algunos elementos que se deben tener en cuenta en los protocolos para la atención del acoso escolar.

■ *Pregunta frecuente.*

¿Qué se debe hacer cuando se presenta un caso de acoso escolar fuera del espacio y horario escolar?

Toda situación de acoso escolar que afecte la convivencia en el EE debe generar la activación del protocolo, incluso si la situación se inició por fuera del espacio y los horarios escolares. En particular, los protocolos deben activarse ante cualquier caso de *ciberacoso* que involucre estudiantes del EE, incluso si las agresiones electrónicas fueron realizadas desde espacios virtuales ajenos al EE y por fuera del horario escolar. En los casos en los cuales las agresiones electrónicas sean realizadas por fuera del EE, el grupo de estudiantes involucrados podrían recibir sanciones si, al iniciar el horario escolar, no han tomado medidas para revertir o frenar la propagación de las agresiones electrónicas o reparar el daño generado (Chaux et al., 2013).

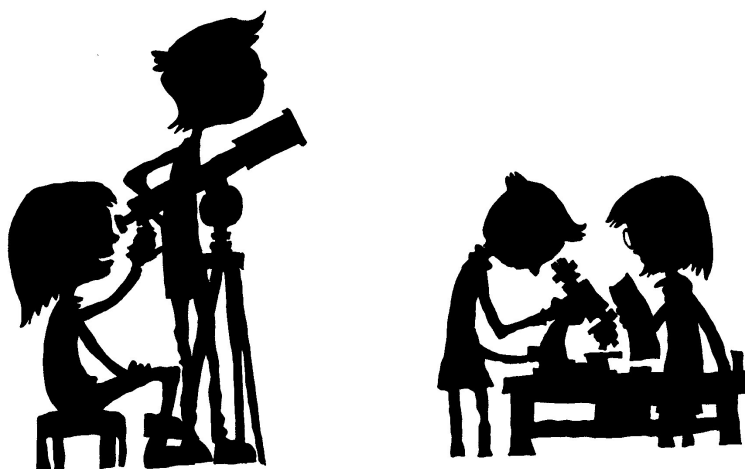
● *¿Sabía usted que...?*

Aunque la mediación facilitada por estudiantes es un mecanismo muy útil para el manejo de conflictos, no lo es para casos de acoso escolar debido a que pueden representar un riesgo adicional para las personas afectadas.

En la **Tabla 12** se presentan algunos ejemplos de alternativas de actuación frente a situaciones tipo II (Chaux et al., 2013) y en el **Anexo 8** encontrará otros casos que pueden ser de su interés:

□ *Recomendaciones.*

No olvide que ante la duda de la comisión de un delito usted puede hacer denuncia anónima a la fiscalía, defensoría o ICBF y estas entidades deberán iniciar las investigaciones siempre y cuando se suministre los datos del lugar dónde suceden los hechos.



Situación tipo II			
Ejemplos.	Seguimiento por parte del EE.	Trabajo intersectorial	Trabajo en casa
Durante la clase de informática el docente está enseñando a las y los estudiantes cómo utilizar una red social para compartir las actividades en clase y enviar las tareas de su asignatura. A las dos semanas, el docente nota que un grupo de sus estudiantes ha subido a la red social comentarios negativos sobre una estudiante. Algunos de los comentarios negativos son sobre su trabajo y otros son burlas sobre características de la niña.	El docente activa inmediatamente el protocolo que el EE ha definido para la atención de situaciones tipo II. Junto con una de las personas encargadas en el EE de los temas de acoso escolar, inicia el primer paso del protocolo: recoger información sobre lo sucedido mediante conversaciones individuales con la persona afectada, el grupo de estudiantes que publicaron los comentarios y algunos testigos. Los padres de la niña y del grupo de estudiantes que hicieron los comentarios son informados del incidente y de las medidas que se están tomando. Al verificar que sí se trata de un caso de acoso a través de medios virtuales, acuerdan con el grupo de estudiantes involucrados que los mensajes ofensivos deben eliminarse inmediatamente. Definen en conjunto que hablarán con la compañera para ofrecerle tres maneras distintas de reparar el daño causado, para que ella escoja una de esas. El docente y la persona que lo apoya reportan a la presidenta del Comité Escolar de Convivencia el caso, quien a su vez lo presenta al mismo comité. Las personas que conforman el comité analizan la pertinencia de las medidas que se están tomando. Todo el proceso queda registrado por escrito. Durante las siguientes tres semanas el docente le pregunta a la estudiante, por lo menos una vez a la semana, cómo ha evolucionado la situación.	El docente de informática decide buscar estrategias de prevención en el tema del ciberacoso en Internet. También busca entre las estrategias sugeridas por las personas que conforman el Comité Territorial de Convivencia Escolar (municipal, distrital o departamental).	A través de la escuela para las familias, el EE ofrece a los padres, madres y cuidadores estrategias para ayudar a prevenir casos de ciberacoso. Recomienda mayor supervisión y comunicación con las hijas e hijos sobre lo que hacen en Internet. También les aconseja analizar con las hijas e hijos cómo se sentiría alguien si se da cuenta de que están divulgando por Internet mensajes ofensivos o fotos íntimas que los hacen quedar mal frente a otras personas. Las familias pueden incentivar a los hijos e hijas a reportar ante el EE o directamente en la red social cualquier situación de abuso virtual que encuentren en las redes sociales, así no sea en su contra.



Situación tipo II			
Ejemplos.	Seguimiento por parte del EE.	Trabajo intersectorial	Trabajo en casa
Camilo, de grado décimo, es un estudiante de 16 años, nuevo, destacado académicamente, que prefiere socializar con las niñas del salón, no le gusta jugar al fútbol, prefiere estar al margen de los juegos bruscos en los recreos, y cuida mucho su apariencia física. De un tiempo para acá su comportamiento ha cambiado, es más retraído, prefiere no pasar al tablero y no participar en clase, pues cuando lo hace un grupo de compañeros hace comentarios y gestos burlones. La semana pasada el personal de aseo encontró notas en las puertas del baño de los hombres de bachillerato que dicen “Que asco los gays en el EE fuera Camilo,” “Camilo, si ve esta nota es porque está en el baño equivocado”.	La docente se comunica con el Comité Escolar de Convivencia. Junto con una de las personas encargadas de los temas de acoso escolar en el EE, inicia el primer paso del protocolo: recoger información sobre lo sucedido mediante conversaciones individuales con Camilo, el grupo de estudiantes que hacen los comentarios y con otros compañeros del salón. Verifican que es una situación que cumple los criterios para ser catalogada como acoso escolar por homofobia. Se informa a los padres de familia, tanto de Camilo como del grupo de estudiantes que hicieron los comentarios, sobre la situación y las acciones que se adelantarán de acuerdo con el protocolo definido por el EE; de tal manera que se apoye a Camilo para desarrollar habilidades sociales que lo protejan de situaciones como esta y se trabaje con el grupo de estudiantes la empatía, la toma de perspectiva y la identificación de maneras de resarcir el daño que Camilo considere reparadoras. Durante las siguientes tres semanas se hace seguimiento a los acuerdos y a cómo se está sintiendo Camilo.	La docente de arte, como parte del proyecto transversal del PESCC, asiste con un grupo de estudiantes del EE a un cine-foro sobre diversidad sexual, una de las actividades culturales que hacen un grupo de jóvenes líderes del municipio en el servicio de salud. La docente invita a sus estudiantes a ver algunas películas sobre los efectos de la discriminación y les pide su opinión sobre cómo se debe ajustar la estrategia para abordar este tema en el EE. En esta actividad involucra a Camilo con el fin de darle la oportunidad de ampliar su red de apoyo y facilitarle la vinculación a espacios que promueven el ejercicio de los DDHH y DHR en el municipio.	La madre y el padre de Camilo solicitan ayuda al EE pues no saben cómo asumir la orientación sexual de su hijo. El EE facilita espacios de conversación con la madre y el padre y les proporciona herramientas para aclarar sus dudas sobre los temas de la sexualidad y con el fin de que puedan abordarlos con sus hijos e hijas. Además, les recomienda consultar los recursos disponibles en la maleta pedagógica del PESCC.
Unos jóvenes de grado noveno de un EE masculino, pese a los llamados de atención, continúan jugando en el recreo a bajar el pantalón de la sudadera a sus compañeros, dejando expuestos los genitales de los jóvenes. Algunos de los que bajan los pantalones no quieren jugar y se molestan mucho cuando los involucran en el juego. Un compañero se molesta al ver lo que están haciendo y le informa al coordinador de convivencia la situación.	El coordinador interviene llamando la atención al grupo de jóvenes. Informa al Comité Escolar de Convivencia, el cual le solicita al director del grado noveno que converse con el grupo de estudiantes implicados y discutan y analicen por qué el comportamiento es inapropiado para sí mismos, para sus compañeros y para las personas que están presentes cuando ocurre la situación. El objetivo es que en conjunto planteen alternativas para reparar la situación tanto con el estudiante al que la bajaron los pantalones sin su consentimiento como con los que estaban presentes y se sintieron afectados por el hecho. Se les informa al grupo de estudiantes las consecuencias que tiene haber incumplido los acuerdos y no haber hecho caso a los llamados de atención previos. El Comité Escolar de Convivencia cita a las familias de los jóvenes para discutir la situación; analizan el comportamiento en el contexto de desarrollo de los adolescentes y lo que significa a esta edad; indagan por el contexto de los estudiantes fuera del EE y en su tiempo libre, y hacen recomendaciones sobre el manejo de la situación de forma constructiva.	La rectora del EE le solicita al psicólogo del ICBF de la zona que acompañe al equipo docente en la próxima jornada pedagógica en la que van a tratar el tema del desarrollo de la sexualidad en la adolescencia. El objetivo es que les apoye en el diseño de actividades para analizar críticamente los estereotipos de género masculinos con los estudiantes del EE de diferentes edades, las cuales están previstas en el marco del proyecto transversal sobre educación para la sexualidad.	Las familias de estos jóvenes, una vez han tenido la reunión, conversan en casa y de manera tranquila y reflexiva sobre la situación. Así mismo, dejan clara su postura frente a este tipo de comportamientos, y definen conjuntamente compromisos con respecto a los límites que deben tener los juegos para que sean divertidos y ninguna persona sea lastimada ni atendida. Verifican si sus hijos están compartiendo su tiempo libre con personas mayores y menores, o con quienes comparten actividades que favorecen su desarrollo y que no los exponen a información o experiencias sexuales inapropiadas para su edad.

Tabla 12. Ejemplos de alternativas de actuación frente a situaciones tipo II.

3. Situación tipo III: Protocolo diferenciado de atención.

El protocolo para el manejo de situaciones tipo III exige la aplicación de varios procedimientos, siendo el primero de ellos la garantía de atención inmediata en salud física o mental de las personas involucradas mediante la remisión al prestador de salud más cercano. La particularidad de este protocolo consiste en que, por tratarse de situaciones constitutivas de presuntos delitos, el rector o rectora del EE, las personas que conforman el Comité Escolar de Convivencia o cualquier otra persona deben reportarlo a la Policía Nacional según lo consagrado en el numeral 3 del artículo 44 y en el artículo 45 del Decreto 1965 de 2013.

La obligación de denuncia proviene del artículo 95 de la Constitución Política de 1991 que consagra como uno de los deberes de los ciudadanos y ciudadanas *“colaborar para el buen funcionamiento de la administración de la justicia”*, y del artículo 67 de la Ley 906 de 2004 que dice: *“Deber de denunciar. Toda persona debe denunciar a la autoridad los delitos de cuya comisión tenga conocimiento y que deban investigarse de oficio. (...)”*. Según lo anterior, queda claro que, ante una situación tipo III, se tiene la obligación de reportarla ante la Policía Nacional, lo cual descarta de plano la posibilidad de que la misma sea objeto de conciliación al interior del EE.

Además del reporte mencionado, el EE debe adoptar una serie de procedimientos internos encaminados a proteger a las demás personas involucradas y evitar que se generen nuevas situaciones. También puede tomar dichas experiencias para complementar las acciones de prevención.

La aplicación del protocolo para situaciones tipo III, dependiendo de los hechos y consecuencias, implica la activación de protocolos de otras entidades. Por ejemplo, cuando ante una situación tipo III constitutiva de un presunto delito, el EE remite a una de las personas involucradas a una entidad de salud. Esa sola remisión está activando el protocolo que la entidad de salud tenga para atender este tipo de situaciones.

De igual manera ocurre cuando se reporta la situación a la Policía Nacional, entidad que aplicará el protocolo que tenga diseñado. Se debe tener en cuenta que si el EE no hace ningún reporte de la situación, es lógico que las demás entidades no vayan a actuar pues, se insiste, los protocolos de otras entidades se activan siempre y cuando el EE reporte la situación.

Como ejemplos de situaciones tipo III se tienen aquellas donde se haya presentado homicidio; acceso carnal violento o actos sexuales violentos en cualquiera de las modalidades establecidas en la Ley 599 de 2000; secuestro; extorsión; porte ilegal de armas de fuego; tortura; desaparición forzada; constreñimiento para delinquir, prostitución forzada, explotación laboral, explotación sexual comercial, y todas las demás consagradas en la ley penal colombiana vigente.

Cuando el EE tenga dudas para determinar si la situación presentada constituye o no un presunto delito podrá acudir de manera inmediata a la Policía Nacional; la defensoría de familia; comisaría de familia; oficinas jurídicas de la secretaría de educación certificadas; personería municipal; Defensoría del Pueblo, o a cualquier otra entidad de las que conforman el Comité Territorial de Convivencia Escolar, a fin de obtener la asesoría necesaria.

Es relevante que paralelo al proceso de denuncia, el EE diseñe y desarrolle acciones pedagógicas que le permitan a la comunidad educativa reflexionar sobre las situaciones tipo III. Lo anterior, cuidando el derecho a la intimidad y a la confidencialidad, por lo cual se recomienda no hablar específicamente del caso ni de las personas involucradas, con el fin de evitar la re-victimización y en aras de consolidar procesos constructivos.

Oportunidad de innovación.

Cada EE construya un directorio de entidades del Sistema Nacional de Convivencia Escolar que deben apoyar la atención de las situaciones tipo III, donde se registren los datos de contacto y la función que cumplen en el marco de la Ruta de Atención Integral. Este directorio debe estar en un lugar visible o de fácil acceso.

● *¿Sabía usted que...?*

En situaciones tipo III el EE no debe adelantar ningún proceso de levantamiento de testimonios o pruebas. Con la sola existencia de una evidencia que suponga la presunta comisión de un delito, se debe informar inmediatamente a la autoridad competente.

■ *Pregunta frecuente.*

¿Qué se debe hacer en los casos de violencia sexual?

En el marco de la Ley 1620 de 2013 y la Ley 1146 de 2007 es prioritario garantizar la atención en salud o protección de forma prioritaria a las personas afectadas. Adicionalmente, es necesario que este tipo de eventos se denuncien a la Fiscalía o a las autoridades administrativas y judiciales competentes. Lo anterior, cuidando el derecho a la intimidad y a la confidencialidad de las personas involucradas con el objetivo de garantizar el ejercicio de sus derechos. En este tipo de casos es muy importante evitar la re-victimización de la persona afectada, por ejemplo no utilizar su nombre en los reportes y no promover su estigmatización.

En la **Tabla 13** se presentan dos ejemplos de alternativas de actuación frente a situaciones tipo III (Chaux et al., 2013):



Situación tipo III			
Ejemplos.	Seguimiento por parte del EE.	Trabajo intersectorial.	Trabajo en casa.
A la salida del EE, cuatro estudiantes de grado once se acercaron a un grupo de estudiantes de grado décimo y los pusieron contra la pared amenazándolos con herirlos si no les entregaban sus pertenencias. Uno de ellos tenía una navaja. Un estudiante de otro curso le cuenta la situación que está ocurriendo a una docente.	Un grupo de docentes corrieron para frenar la situación e inmediatamente activaron el protocolo para darle atención a esta situación tipo III. La situación se pone en conocimiento de la Policía Nacional y la Policía de Infancia y Adolescencia asume el liderazgo en el manejo del caso. El Comité Escolar de Convivencia del EE se reunió para definir la estrategia que utilizarán para manejar la situación y los mecanismos de comunicación y seguimiento que tendrán con las entidades encargadas del caso.	La Policía de Infancia y Adolescencia activa el protocolo para atender este tipo de situaciones. En las siguientes semanas se mantuvo una comunicación constante entre la Policía de Infancia y Adolescencia y las directivas del EE para hacerle seguimiento al caso. El EE adopta medidas para controlar el ingreso de armas a sus instalaciones y usar la experiencia para establecer estrategias de prevención.	Las familias de las personas involucradas fueron informadas y se les pidió su colaboración para apoyar al EE en sus esfuerzos para evitar que este tipo de situaciones vuelvan a ocurrir.
Laura de 15 años está bastante triste y llora con frecuencia. Cuando el docente de educación física se acerca para consolarla, ella llora fuertemente y le cuenta que Fernando, de 17 años y con quien recientemente terminó una relación, publicó en Facebook fotos de ella desnuda, que ingenuamente le había enviado cuando estaban saliendo.	La rectora pone la situación en conocimiento de la Policía de Infancia y Adolescencia para su manejo. Se le solicita a Fernando eliminar inmediatamente las fotos del Facebook como lo indica el protocolo del EE para estos casos. Se implementan acciones para que las y los estudiantes identifiquen: a) las implicaciones de enviar fotos o información personal por internet; b) la importancia de no apoyar este tipo de comportamientos aceptando las invitaciones a circular los mensajes, y c) alternativas para evitar que estos hechos se repitan.	La Policía de Infancia y Adolescencia activa el protocolo para atender este tipo de situaciones. En las siguientes semanas se mantuvo una comunicación constante entre la Policía de Infancia y Adolescencia y las directivas del EE para hacerle seguimiento al caso. Por su parte, la Policía Nacional, si lo considera necesario, activará los protocolos de otras entidades.	Tanto la familia de Laura como la de Fernando solicitan apoyo en el EE y en la comisaría para manejar la situación. Así mismo, la familia de Laura crea un espacio propicio para conversar con ella sobre cómo se siente con lo ocurrido. Están atentos a cualquier cambio en el comportamiento de Laura para pedir ayuda al sistema de salud (por ejemplo, dejar de comer, no querer ir al EE, no querer levantar en la mañana, estar muy triste, etc.). La familia de Fernando también se encarga de hacer seguimiento a la situación y se asegura de que él reciba la atención que requiere. Verifican que el EE esté manejando la situación de tal manera que a ambos estudiantes se les respeten sus derechos (intimidación, buen nombre, educación, y que no sean estigmatizados, entre otros).

Tabla 13. Ejemplos de alternativas de actuación frente a situaciones tipo III.



¿Cuáles son las actividades de atención?

Teniendo en cuenta las claridades sobre los tipos de situaciones y los protocolos, además de lo planteado como acciones de atención en el artículo 38 de Decreto 1965 de 2013, se propone dentro de este componente llevar a cabo tres actividades principales: reconocimiento, identificación y activación.

Estas acciones se llevan a cabo para el manejo y respuesta diferenciada a las situaciones que se presenten y afecten la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR. Las acciones están definidas para que se garantice la reparación, restablecimiento y dignificación de los derechos cuando estos sean vulnerados en una situación específica. Se espera que estas acciones sean comprendidas y ejecutadas por todas las personas que conforman la comunidad educativa.

El tipo de acciones que el EE y la comunidad educativa asuman en la atención, propicia impactos en la convivencia de manera positiva o negativa. Si las acciones se centran en el diálogo y recurren al debido proceso, aportarán a mejorar las condiciones de convivencia. Si, por el contrario, son acciones punitivas y disciplinarias que no reconocen las versiones y a las personas, se pueden fortalecer las prácticas injustas y aumentar la violencia.

De igual forma cabe resaltar la importancia que tiene el tratamiento pedagógico de las situaciones que se atienden, pues la escuela es un escenario ideal para reflexionar sobre este tipo de hechos de manera constructiva y participativa.

Actividad 1. Reconocimiento.

El reconocimiento es el primer paso para una atención pertinente, ya que se centra en conocer lo que pasó y lo que origina las molestias o inconvenientes, por medio de las voces de las personas involucradas.

¿Qué se necesita para realizar el reconocimiento?

El reconocimiento permite que las personas involucradas y aquellas encargadas de la atención, conozcan la situación. En cualquier hecho o acontecimiento se recomienda, para asumir su atención, reconocer si dicha situación es un conflicto que está afectando la tranquilidad, las relaciones entre las personas o propiciando prácticas de violencia.

Para ello es necesario que toda la comunidad educativa, liderada por el Comité Escolar de Convivencia, tenga el interés por fortalecer el clima escolar, conozca y esté alerta para reconocer las situaciones que pueden afectar el ambiente de la escuela.



¿Cómo realizar el reconocimiento?

Este proceso de reconocimiento muchas veces se realiza de manera inmediata al presenciar de manera directa o tener conocimiento de una situación específica. Sin embargo, es importante tener en cuenta los siguientes elementos para llevar a cabo el reconocimiento:

- Hacer una reconstrucción del acontecimiento con los detalles necesarios. Determinar qué fue lo que pasó.*
- Identificación del ambiente o entorno en el que sucedieron los hechos y su posible influencia en los mismos.*
- Reconstrucción de la situación, hecha a partir de las diferentes voces que están involucradas. Recoger testimonios, conversar con aquellos que estuvieron presentes. Estas acciones solo aplican para situaciones tipo I y II. Para las situaciones tipo III el EE no debe indagar sobre la situación.*
- Establecer los roles que asumen cada una de las personas del EE en una situación que afecte la convivencia.*

□ Recomendaciones.

En situaciones tipo I: Indagar rápidamente con las personas involucradas y escuchar a todas las partes, sin recurrir a otras instancias. Dar respuestas inmediatas que validen las versiones y respondan a las necesidades de cada quien.

En situaciones tipo II: Luego de validar las versiones y reconstruir los hechos, recurrir al debido proceso. Identificar si es necesario que otras instancias o entidades participen en la atención.

En situaciones tipo III: Reconocer el protocolo de atención y las instituciones que deben realizar la oportuna atención.

¿Cómo participa la comunidad educativa en el reconocimiento?

En la **Tabla 14** se plantean algunas acciones que cada una de las personas que conforman la comunidad educativa puede realizar en el momento del reconocimiento de la situación que está afectando la convivencia y el ejercicio de los DDHH Y DHSR:

Acciones.	Estudiantes.	Docentes - Docentes con funciones de orientación.	Directivas docentes.	Familias
Reconocimiento de la situación o hecho que está afectando la convivencia escolar o el ejercicio de los DDHH y DHSR.	✓	✓	✓	✓
Para situaciones tipo I y II, reconocer todas las versiones y voces respectivas del caso.	✓	✓	✓	✓
Pleno conocimiento y comprensión de las características que definen los diferentes tipos de situación.	✓	✓	✓	✓
Tener claridad del rol que se puede o se debe asumir en cualquier situación de atención.	✓	✓	✓	✓
Cumplir a cabalidad con su rol en la gestión de alguno de los niveles de atención establecidos.	✓	✓	✓	
Si hace parte de algún comité de mediación y trámite de conflictos, cumplir a cabalidad con el rol asignado.	✓	✓	✓	✓

Tabla 14. Responsables y acciones para desarrollar en el momento del reconocimiento.

Actividad 2. Identificación.

Luego de finalizar el reconocimiento de la situación, de las personas y del contexto donde se llevó a cabo, es necesario identificar qué tipo de situación es, según la tipología que propone el artículo 40 del Decreto 1965 de 2013.

Identificar el tipo de situación permite pensar en las acciones de atención adecuadas y diferenciadas, así como garantizar la reparación, restitución y dignificación de los derechos. Además, permite generar procesos de mediación y diálogo, excepto en las situaciones tipo III.

¿Qué se necesita para realizar la identificación?

- a. *Previa socialización de la Ley 1620 y su decreto reglamentario. Conocimiento y comprensión por parte de la comunidad educativa de los tipos de situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR (situaciones Tipo I, II, y III, y mecanismos para su identificación y atención diferenciada).*
- b. *Conocimiento de protocolos de atención para situaciones tipo I, II, y III por parte de todas las personas involucradas (quienes atienden y quienes son atendidos).*
- c. *Definición del perfil de las personas encargadas de tipificar las situaciones. El perfil debe propender por la neutralidad, idoneidad, asertividad y formación previa en competencias ciudadanas.*

¿Cómo realizar la identificación?

- a. *Con la información recogida a partir del proceso de reconocimiento y las herramientas que brinda la Ley 1620 de 2013, su decreto reglamentario y el manual de convivencia, se procede a la categorización del caso. Determinar qué tipo de situación es, según sus características.*
- b. *Tener presente las características que tienen los tres tipos de situación que determina el Decreto 1965 de 2013, para facilitar su identificación.*
- c. *Acompañamiento por parte del Comité Escolar de Convivencia en la identificación de la situación, hecho o acontecimiento.*
- d. *Planear el manejo del caso, de acuerdo con el tipo de situación identificada. Retomar los acuerdos y acciones construidas para dicha atención. Respetar el debido proceso.*
- e. *Construir colectivamente una opinión sobre el suceso.*
- f. *La identificación oportuna de la situación evita que el hecho afecte a más personas y genere otros factores que dificulten el manejo y posterior consenso.*



¿Cómo participa la comunidad educativa en la identificación?

En la **Tabla 15** encuentra las acciones que cada persona que conforma la comunidad educativa puede realizar en el momento de la identificación del tipo de situación, según sea tipo I, II y III:

Acciones.	Estudiantes.	Docentes - Docentes con funciones de orientación.	Directivas docentes.	Familias.
Conocer y comprender los tres tipos de situación y sus respectivos protocolos de atención.	✓	✓	✓	✓
Definición del perfil de las personas que se encargan de la identificación de las situaciones para garantizar el cumplimiento del debido proceso.		✓	✓	
Comprender las diferencias entre los tres tipos de situación existentes para garantizar una atención pertinente y apropiada, según el caso.		✓	✓	✓
Informar o reportar de manera oportuna cuando se reconozcan situaciones que afecten la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.	✓	✓	✓	✓
Participar en la socialización de las acciones, estrategias y diseño de protocolos de atención.	✓	✓	✓	✓

Tabla 15. Responsables y acciones para desarrollar en el momento de la identificación.

Actividad 3. Activación.

La diferenciación entre los tipos I, II y III de situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR, permite la oportuna y adecuada atención. La tercera actividad que propone el componente es la activación, que da inicio a la implementación de los protocolos de atención diferenciados según cada tipo.

¿Qué se necesita para realizar la activación de los protocolos?

- Contar con un manual de convivencia actualizado y protocolos de atención claros, que contemplen los procedimientos que se deben llevar a cabo en cada uno de los tres tipos de situación establecidos. Estas acciones son definidas en el componente de prevención.
- Conocimiento por parte de la comunidad educativa de las formas de iniciación, recepción y radicación de la información sobre las situaciones que afecta la convivencia escolar.
- Poner la situación en conocimiento de las personas de la comunidad que deben saber y conocer el hecho.
- Construcción de metodologías pedagógicas para la implementación de los protocolos de atención según la situación.
- Para las personas involucradas, tener conciencia del rol que se puede o se debe asumir en la activación del protocolo determinado.
- Contemplar en los protocolos mecanismos para garantizar el debido proceso, la intimidad, la integridad (física, moral, psicológica) y la confidencialidad de la información que se maneje durante la atención.
- Prever en los protocolos de atención la proporcionalidad entre la falta, la sanción aplicada y la acción reparadora.

¿Cómo activar los protocolos?

- A partir de la identificación del tipo de situación se recurre al protocolo diseñado, según las características del caso.
- Realizar las acciones estipuladas en el protocolo, según el tipo de situación identificada. Seguir el procedimiento y respetar el debido proceso.
- Identificar, además de las personas involucradas, personas externas que pueden ser afectadas por las situaciones.
- Aplicar estrategias pedagógicas y didácticas que complementen y potencialicen las acciones ejercidas según lo estipulado en los protocolos.
- Realizar seguimiento a las acciones implementadas en la atención, para identificar cómo se pueden evitar nuevas situaciones.

¿Cómo participa la comunidad educativa en la activación de los protocolos?

En la **Tabla 16** se plantean un conjunto de acciones que cada persona que conforma la comunidad educativa puede realizar para activar los protocolos de atención diferenciados según la situación que se presente.

Acciones.	Estudiantes.	Docentes - Docentes con funciones de orientación.	Directivas docentes.	Familias.
Propiciar escenarios de socialización de los protocolos y acciones de atención, para que cada persona que conforma la comunidad educativa tenga claro los roles que puede asumir y los recursos con los que cuenta.		✓	✓	
Informar de manera inmediata a las autoridades e instituciones pertinentes, los hechos y situaciones que vulneren los DDHH y DHSR y que sean constitutivos de presuntos delitos.	✓	✓	✓	✓
Propiciar, a partir de los procesos de seguimiento, actualizaciones de las acciones y protocolos de atención.		✓	✓	
Generar y propiciar espacios y escenarios para la construcción de estrategias pedagógicas de atención.		✓	✓	
Informar y denunciar las situaciones a docentes, directivas y familias.	✓	✓	✓	✓
Tener conocimiento de las normas del EE y de las apuestas de convivencia que se fomentan en él. Generar acciones de apropiación y ejercicio de competencias ciudadanas.	✓	✓	✓	✓
Propiciar espacios de transparencia y equidad de condiciones para todas las personas que se encuentran involucradas en una situación que afecta la convivencia escolar.	✓	✓	✓	
Participar activamente de las acciones que se llevan a cabo desde el Comité Escolar de Convivencia.	✓	✓	✓	✓
Poner en marcha las estrategias pedagógicas previamente pactadas para aportar, desde su rol de sujetos activos de derechos, al manejo de la situación que se presenta.		✓	✓	
Convocar a familias a denunciar si se sospecha que la vulneración ocurre en el espacio familiar.		✓	✓	✓

Tabla 16. Responsables y acciones para desarrollar en el momento de la activación de protocolos.

4. Seguimiento.

Cuando se habla de seguimiento es útil responder estas preguntas: ¿para qué sirve el seguimiento en la Ruta de Atención Integral?, ¿qué estrategias se pueden utilizar para llevar a cabo acciones de verificación y monitoreo?, ¿cuál es la relación entre seguimiento y evaluación?, ¿de qué manera el seguimiento retroalimenta los otros componentes de la ruta?

¿Qué es seguimiento?

Como todo sistema, el Sistema Nacional de Convivencia Escolar debe contar con mecanismos para evaluarse, monitorearse y resolver situaciones que obstaculicen su marcha. Deben existir mecanismos para introducir al sistema datos para su retroalimentación. Este proceso de generación y análisis de información se conoce como componente de seguimiento.

En estos términos, el componente de seguimiento se define como el mecanismo para comprobación y análisis de las acciones de la Ruta de Atención Integral, especialmente el registro y seguimiento de las situaciones tipo II y III, tal como se define en el artículo 48 del Decreto 1965 de 2013.

El seguimiento debe buscar razones y proveer retroalimentación, hacer sugerencias y proponer soluciones. En otras palabras, se refiere a una labor analítica y reflexiva que se da en tres niveles: verificar, monitorear y retroalimentar las acciones de la ruta en cada uno de los componentes.

La verificación se da en términos de la comprobación de la ejecución efectiva de todas las acciones de promoción, prevención y atención señaladas en el Decreto 1965 de 2013; el monitoreo se traduce en un ejercicio constante y regular de registro y sistematización de las acciones realizadas para capitalizar aprendizajes en la aplicación efectiva de la ruta, y la retroalimentación propone ajustes y transformaciones de las acciones de los componentes.

A continuación encontrará una definición más precisa de cada una de las actividades propuestas del componente de seguimiento:

Actividad 1. Verificación: comprueba que se realicen todas y cada una de las acciones de los componentes. En este sentido, para realizar la verificación es útil usar herramientas o formatos de indicadores de logro (listas de chequeo) como el que se propone en la **Tabla 17**.

◆ Ejemplo.

Lista de verificación de algunas acciones del componente de promoción.	
Se cuenta con políticas institucionales que fortalezcan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.	✓
Los ajustes al manual de convivencia se realizaron de manera participativa.	✓
Se conformó el Comité Escolar de Convivencia.	✓
La comunidad educativa participó activamente de la lectura de contexto.	✓
Se han ejecutado proyectos pedagógicos transversales e iniciativas para el desarrollo de competencias ciudadanas.	✓
Se han llevado a cabo procesos de movilización social.	✓

Tabla 17. Ejemplo de lista de chequeo de algunas actividades del componente de promoción.

Actividad 2. Monitoreo: es la acción regular de llevar memoria, registrar y analizar la ejecución de actividades según lo planeado. Se monitorea para resolver dificultades, para sugerir transformaciones y nuevas comprensiones, y para capitalizar logros y aprendizajes en la retroalimentación continua de la Ruta de Atención Integral.

Una estrategia son las reuniones regulares convocadas por el Comité Escolar de Convivencia. Se sugiere hacer todo lo posible para recoger datos e identificar de fortalezas y oportunidades de mejoramiento de las acciones ejecutadas. Se pueden utilizar actas de reunión o herramientas como la propuesta en la **Tabla 18**.

◆ **Ejemplo.**

Actividad.	Aciertos.	Oportunidades de mejoramiento.	Lecciones aprendidas.
Diseño de la estrategia para identificar factores de riesgo.	El grupo de estudiantes se convirtió en protagonista de este proceso.	Es necesario insistir en la participación de las familias en este proceso.	Indagar por las motivaciones de las personas para desarrollar estrategias.

Tabla 18. Propuesta de herramienta para monitorear actividades del componente de prevención.

Actividad 3. Retroalimentación: es la acción de entregar información para mejorar las acciones de los componentes de la ruta (observaciones, preocupaciones, sugerencias y recomendaciones sobre los procesos). A partir de la información obtenida por la verificación y monitoreo, la retroalimentación sugiere ajustes, mejoras y transformaciones. Con esta última acción se garantiza un proceso regular de evaluación y mejoramiento de la ruta. En la **Tabla 19** se plantea un ejemplo de herramienta de retroalimentación.

◆ **Ejemplo.**

Actividad.	Lección aprendida.	Sugerencia.
Activación del protocolo para situaciones tipo II.	Existe confusión sobre los tipos de situaciones que afectan la convivencia escolar, sobre todo entre el equipo de docentes.	Es necesario construir una estrategia de formación para el equipo de docentes sobre la categorización de las situaciones y sus respectivos protocolos. Se puede llevar a cabo en la semana de desarrollo institucional y se debe proponer en el Comité Territorial de Formación Docente.

Tabla 19. Propuesta de herramienta para retroalimentar actividades del componente de atención.

¿Qué se necesita para realizar el seguimiento?

Para que la comunidad educativa pueda llevar a cabo las actividades del componente de seguimiento, es necesario que cuente con equipos de trabajo y pueda construir herramientas prácticas y útiles para verificar, monitorear y retroalimentar las acciones de los demás componentes. Es decir necesita lo siguiente:

1. Grupos de trabajo: aunque el Comité Escolar de Convivencia lidera este componente, puede apoyarse en grupos ya creados en el EE. Igualmente, el mismo comité puede estructurar otros grupos promoviendo la participación de la comunidad educativa. Por ejemplo, conformar un grupo de estudiantes que participe en la retroalimentación de prácticas educativas que fortalecen el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia escolar, o conformar un grupo de familia que se encargue de monitorear el proceso de ajuste del manual de convivencia.

2. Elementos generales: para ejecutar satisfactoriamente las acciones del componente de seguimiento, es necesario tener en cuenta los elementos planteados en el **Gráfico 1**, los cuales se implementarán en las actividades y acciones de los componentes de promoción, prevención y atención:



Gráfico 1. Elementos para ejecutar durante el seguimiento.

3. Construcción de indicadores: es necesario construir indicadores de logros y procesos que permitan realizar un examen continuo y sistemático del avance y el alcance de objetivos de la implementación de la Ley 1620 y su decreto reglamentario. A continuación se plantean algunas recomendaciones de cómo se pueden construir indicadores en este contexto.

□ Recomendaciones.

El diseño de indicadores para logros y procesos es una acción fundamental para el seguimiento. Los indicadores son frases que describen y permiten medir el avance y el logro de objetivos en las actividades o los proyectos, es decir, permiten hacer visible la efectividad en términos de alcance de los objetivos (logro), y medición de las características y formas de actuación de acuerdo con lo planeado para la Ruta de Atención Integral (proceso). En la **Tabla 20** se plantea un ejemplo.

◆ Ejemplo.

Actividad.	Indicador de resultado.	Indicador de proceso.
Ajustes al manual de convivencia en la fecha requerida.	Manual de convivencia ajustado en marzo 2014.	En el proceso de ajuste participan estudiantes, docentes, familias.
Diseño de prácticas pedagógicas de apoyo a la mediación.	Prácticas pedagógicas de aula y tiempo libre diseñadas.	Las nuevas prácticas se diseñan con base en una lectura de contexto participativa.
Definición de situaciones tipo I.	En el manual se tipifican cinco situaciones generales de tipo I.	Las situaciones se definen y tipifican según una historia de la convivencia en la escuela.
Definición de situaciones tipo II.	En el manual se establecen protocolos que articulan otras entidades y personas.	Se concerta con personas y entidades externas a la escuela para establecer protocolos articulados.

Tabla 20. Ejemplos de diseño de indicadores.

□ Recomendaciones.

Para la construcción de indicadores es importante tener en cuenta que el seguimiento es ante todo un proceso que permite registrar el logro de objetivos y su nivel de avance (indicadores de resultado) (DANE, 2009). Este propósito es importante, pero existe otro muy significativo: proponer y sugerir modificaciones en la Ruta de Atención Integral a partir de la experiencia (indicadores de proceso).

El primer paso para la construcción de indicadores es responder a la pregunta ¿qué se quiere medir? En otras palabras, identificar el objeto de la medición. Para el primer ejemplo de la **Tabla 20**, “Ajustes al manual de convivencia en la fecha requerida” se trata de dos cosas: i) ajustar el manual; y ii) en la fecha requerida.

En segundo lugar se determina un aspecto específico por considerar sobre el objeto de medición. Para este mismo caso, recuerde que el manual debe ajustarse “con participación de la comunidad educativa”, según plantea el Decreto 1965 de 2013. Se establece entonces la manera cómo se debe hacer el ajuste (indicador de proceso).

El tercer paso es la elaboración de los indicadores. En términos generales, un indicador debe ser redactado de manera sencilla, que sea de rápida y fácil comprensión (en el ejemplo de arriba: manual ajustado en la fecha determinada). Un indicador debe ser verificable, es decir debe formularse de manera que pueda comprobarse y verificarse mediante evidencias concretas (el manual existe con sus ajustes, en la fecha requerida). Finalmente, un indicador debe ser razonable, es decir, debe estar en concordancia con lo que se pretende medir. Al momento de construir indicadores, se sugiere tener en cuenta los criterios planteados en la **Tabla 21** (DANE, 2009):

◆ **Ejemplo.**

Criterio.	El indicador debe...	Pregunta orientadora.
Pertinencia.	Describir el aspecto determinado que se quiere medir.	¿El indicador expresa lo que se quiere medir de forma clara y precisa?
Funcionalidad.	Ser medible.	¿El indicador puede verificarse y medirse?
Disponibilidad.	Obtener fácil y rápidamente la información que se quiere medir	¿La información está disponible?
Confiabilidad.	Contar con información que provenga de fuentes verificables con base en evidencias concretas.	¿De dónde provienen los datos?
Utilidad.	Obtener resultados que permiten tomar decisiones.	¿El indicador es relevante para lo que quiero medir?

Tabla 21. Criterios para la construcción de indicadores.

El ejercicio del componente de seguimiento actúa sobre los demás componentes y para todas sus acciones. Su propósito es proponer transformaciones, ajustes y mejoramiento continuo de la Ruta de Atención Integral. Se describe a continuación la función del seguimiento para las acciones concretas de los componentes de promoción, prevención y atención.



Seguimiento a las actividades en el componente de promoción.

Como ya se planteó en el componente de promoción, se hace énfasis en tres actividades concretas: a) movilización de personas y formas de pensar; b) formulación de políticas institucionales, y c) desarrollo de iniciativas y proyectos.

¿Qué se necesita para hacer el seguimiento en el componente de promoción?

En la Tabla 22 se incluyen ciertas condiciones de orden pedagógico y de gestión para que se puedan realizar acciones de verificación, monitoreo y retroalimentación en el componente de promoción.

Verificación.	Monitoreo.	Retroalimentación.
Realizar el proceso de revisión de las políticas institucionales actuales a la luz del mejoramiento de la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHRS. Diseñar el proceso para la conformación del Comité Escolar de Convivencia y el ajuste del manual de convivencia. Motivar a la comunidad educativa a participar del ajuste y actualización del manual de convivencia por medio de un acontecimiento pedagógico. Motivar a la comunidad educativa a participar de la lectura de contexto para la identificación de necesidades reales del EE. Construir proyectos pedagógicos e iniciativas que den respuesta a las necesidades identificadas en la lectura de contexto. Ejecutar acciones constantes para hacer visible realidades y situaciones que afectan la convivencia (acontecimientos pedagógicos).	Indagar y, posteriormente, registrar y circular información para el proceso de retroalimentación. Establecer formatos de registro. Indagar sobre el impacto de los proyectos a nivel individual. Construir indicadores que permitan reconocer el avance de las iniciativas y el mejoramiento en la convivencia. Construir estrategias de evaluación participativa.	Generar estrategias comunicativas para compartir los resultados de la retroalimentación. Llevar registro y archivo y establecer estrategias de circulación de información.

Tabla 22. Condiciones para realizar el seguimiento en el componente de promoción.

¿Cómo se hace el seguimiento en el componente de promoción?

En el Gráfico 2 se incluyen los elementos o pasos que se necesitan para que en el componente de promoción se puedan ejecutar acciones de seguimiento en los tres niveles establecidos (verificación, monitoreo y retroalimentación).

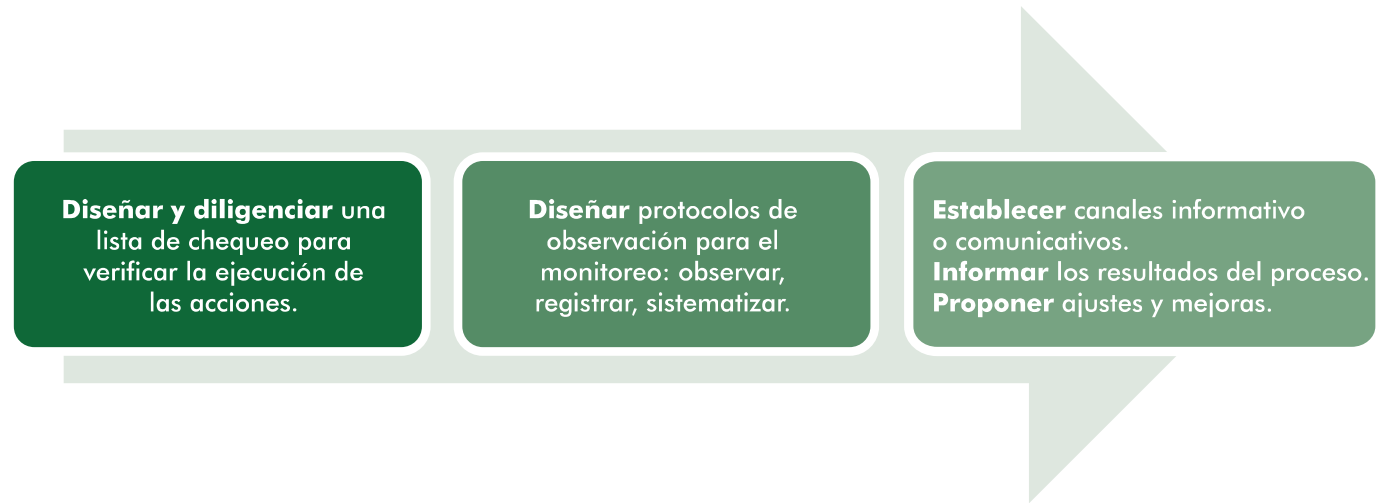


Gráfico 2. Pasos para desarrollar el seguimiento en el componente de promoción.

La **Tabla 23** provee un ejemplo de las acciones y el proceso de seguimiento que se debe realizar para el componente de promoción:

Verificar.	Monitorear.	Retroalimentar.
Movilización de personas y formas de pensar: • La ejecución de acciones pedagógicas y acontecimientos pedagógicos. • La ejecución de jornadas de evaluación participativa. Formulación de políticas institucionales: • PEI y plan de estudios. • Conformación del Comité Escolar de Convivencia. • El ajuste participativo del manual de convivencia. • La convocatoria y realización de la lectura de contexto. Desarrollo de iniciativas y proyectos: • Proyectos pedagógicos transversales. • Iniciativas para el desarrollo de competencias ciudadanas. • Procesos de formación para la comunidad educativa. • La coherencia entre la lectura de contexto y los proyectos de formación (plan de estudios institucionales y transversales, proyectos de aula, etc.).	Movilización de personas y formas de pensar: ¿La convocatoria es efectiva? ¿Hay participación amplia de la comunidad educativa? ¿Las acciones pedagógicas rompen con la cotidianidad del EE y llaman la atención sobre realidades que afectan la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR? Formulación de políticas institucionales: ¿De qué manera el PEI y el plan de estudios son coherentes con el mejoramiento de la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR? ¿Cómo se conforma el comité? ¿Cómo se realiza el proceso de actualización del manual de convivencia? ¿Qué personas son convocadas para realizar estas actividades? ¿Qué personas participan activamente? Desarrollo de los proyectos e iniciativas: ¿Responden a las necesidades identificadas en las lecturas de contexto? ¿Son coherentes con el PEI? ¿Promueven el desarrollo de competencias ciudadanas? ¿Contemplan la participación activa de la comunidad educativa? ¿Favorecen la transformación de prácticas pedagógicas?	• Estrategia para la identificación de debilidades y fortalezas. • Estrategia de socialización de resultados. • Proponer ajustes y mejoras a partir del reconocimiento de las voces de la comunidad educativa. • Revisión del desarrollo de competencias ciudadanas como herramienta para el mejoramiento de la convivencia escolar.

Tabla 23. Ejemplo de las acciones del componente de promoción y su proceso de seguimiento.

Ejemplo de construcción de indicadores para el componente de promoción.

Como modelo para la construcción de indicadores que permitan hacer un seguimiento efectivo, en la **Tabla 24** encontrará un ejemplo para una de las acciones del componente de promoción.

Acción.	Aspecto.	Indicadores.	Si	No	¿Cómo verificar?
Se realiza el ajuste del manual de convivencia.	Participación de todas las personas que conforman la comunidad educativa.	Se cuenta con una estrategia clara para convocar a la comunidad educativa.			El indicador propuesto puede verificarse fácilmente en las estrategias comunicativas que se llevan a cabo para el ajuste del manual: reuniones informativas, piezas comunicativas, circulares, acciones pedagógicas.
		Se cuenta con la participación activa de las personas que conforman la comunidad educativa.			Este indicador puede verificarse por medio de listados de asistencia o evidencias audiovisuales de la participación en los espacios creados para realizar el ajuste del manual de convivencia.
		Los ajustes al manual se dan como resultado de un proceso participativo de análisis sobre la realidad del EE.			La idea del ajuste del manual se piensa desde el componente de promoción de manera procesal. Este indicador permite verificar la realización del ajuste del manual a partir del monitoreo de los momentos de análisis propuestos en dicho componente. Puede verificarse a partir de los insumos que generen los talleres, los grupos focales, los seminarios y demás instrumentos metodológicos.

Tabla 24. Indicadores referentes a una de las acciones del componente de promoción.

Seguimiento a las actividades en el componente de prevención.

En prevención, gran parte de las acciones de seguimiento se centran en las actividades del componente: a) identificación de factores de riesgo y protección; b) construcción de estrategias pedagógicas; c) comunicación y manejo de la información; y d) diseño de los protocolos de atención.

¿Qué se necesita para hacer el seguimiento en el componente de prevención?

En la Tabla 25 se incluyen ciertas condiciones de orden pedagógico y de gestión para que se puedan realizar acciones de verificación, monitoreo y retroalimentación en el componente de prevención.

Verificación.	Monitoreo.	Retroalimentación.
Realizar procesos genuinos de identificación de factores de riesgo y protección. Plantear y desarrollar mecanismos de evaluación para las estrategias pedagógicas. Diseñar criterios para identificar estrategias pedagógicas exitosas en términos de prevención. Diseñar protocolos de observación, registro, archivo y circulación de información. Diseñar indicadores de logro sobre la pertinencia del diseño de los protocolos.	Indagar por los resultados del proceso de identificación de factores de riesgo y protección. Asignar responsabilidades y establecer formatos de registro para la evaluación de las estrategias pedagógicas. Indagar y, posteriormente, registrar y circular información para el proceso de retroalimentación. Diseñar indicadores de proceso sobre la pertinencia del diseño de los protocolos. Diseñar formatos de registro o reporte de casos que acompañen los protocolos.	Diseñar una estrategia de sistematización para hacer efectivo el proceso de retroalimentación. Establecer jornadas de intercambio de experiencias. Nutrir diferentes espacios de socialización con los que cuente el sector educativo. Fortalecer redes de trabajo entre los EE y otras entidades.

Tabla 25. Condiciones para realizar el seguimiento en el componente de prevención.

¿Cómo se hace el seguimiento en el componente de prevención?

En el Gráfico 3 se plantean algunos de los elementos o pasos que se necesitan para que en el componente de prevención se puedan ejecutar acciones de seguimiento a las actividades relacionadas con identificación de riesgos y diseño de estrategias pedagógicas de mitigación, en los tres niveles establecidos (verificación, monitoreo, retroalimentación):

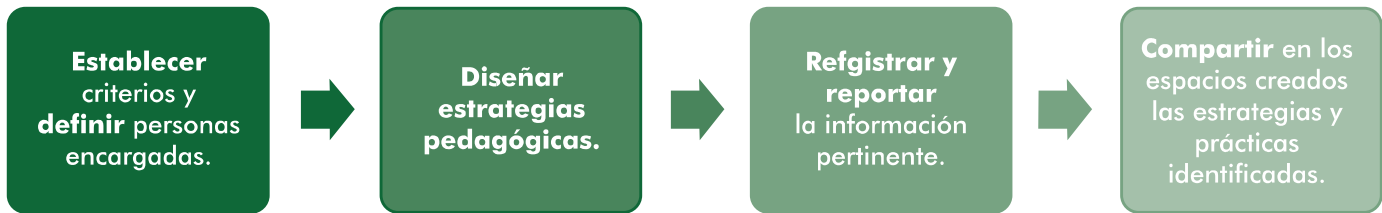


Gráfico 3. Pasos para desarrollar el seguimiento en el componente de prevención.



Por su parte, para el tema del diseño de los protocolos de atención, en el **Gráfico 4** se proponen los siguientes pasos:



Gráfico 4. Pasos para el diseño de protocolos de atención.

La **Tabla 26** provee un ejemplo de las acciones y el proceso de seguimiento que se debe realizar para el componente de prevención:

Verificación.	Monitoreo.	Retroalimentación.
Identificación de factores de riesgo y protección: - Realización del proceso de lectura de contexto. Construcción de estrategias pedagógicas: - Pertinencia y participación de la comunidad educativa. - Se construyen estrategias y prácticas pedagógicas para mitigar los riesgos identificados que afectan la convivencia escolar. Comunicación y manejo de la información: - Se realiza un ejercicio constante para reconocer y hacer visible las experiencias significativas. - Se definen estrategias de comunicación y manejo confidencial de la información. Diseño de protocolos de atención: - Se diseñan cabalmente los protocolos de atención. - Clasificación de situaciones que afectan la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR. - Conocimiento de los protocolos por parte de la comunidad educativa.	Identificación de factores de riesgo y protección: ¿De qué manera el ejercicio de lectura de contexto permitió identificar y priorizar los factores de riesgo y protección? Construcción de estrategias pedagógicas: ¿Qué tipo de estrategias y prácticas se construyeron? ¿De qué manera han funcionado? ¿Previenen los riesgos identificados en la lectura de contexto? ¿De qué manera participa la comunidad educativa en el diseño y desarrollo de las estrategias? Comunicación y manejo de la información. ¿De qué manera las estrategias de comunicación aportan al mejoramiento de la convivencia escolar y la mitigación de los factores de riesgo? ¿De qué manera el manejo de la información se incluye en los protocolos de atención (confidencialidad, intimidad, etc.)? Diseño de protocolos de atención: ¿De qué manera el diseño de los protocolos responde a la realidad escolar? ¿Cuáles son los aciertos y oportunidades de mejoramiento en el diseño de los protocolos con relación al debido proceso, precisión y calidad en la ejecución?	Estrategia para la identificación de debilidades y fortalezas. Estrategia de socialización de resultados. Proponer ajustes y mejoras a partir del reconocimiento de las voces de la comunidad educativa. Revisión del desarrollo de competencias ciudadanas como herramienta para el mejoramiento de la convivencia escolar. Proponer métodos para reuniones con implicados en casos de convivencia escolar. Diseñar formatos de registro para hacer seguimiento de los acuerdos, acciones reparadoras, y soluciones de los casos.

Tabla 26. Ejemplo de las acciones del componente de prevención y su proceso de seguimiento.

◆ Ejemplo de construcción de indicadores en el componente de prevención.

En la **Tabla 27** se presenta un ejemplo de indicadores para una de las acciones del componente de prevención.

Acción.	Aspecto.	Indicadores.	Si	No	¿Cómo verificar?
Se construyen estrategias pedagógicas para mitigar los riesgos que afectan la convivencia escolar.	Transformación de prácticas y ambientes educativos.	Las relaciones entre docentes y estudiantes son más dialógicas, hacen menos uso del ejercicio de la autoridad y mayor uso de la argumentación y la deliberación.			El indicador propuesto puede verificarse en las metodologías de trabajo usadas por el equipo de docentes en sus planes de trabajo y proyectos de aula.
		Las prácticas educativas favorecen la construcción de conocimiento y el papel activo del grupo de estudiantes en su proceso de aprendizaje.			
		Las prácticas educativas buscan responder a necesidades concretas identificadas en la lectura de contexto.			Este indicador hace referencia a la coherencia entre la planeación de estrategias pedagógicas y la lectura de contexto elaborada. Puede verificarse a partir de la identificación de los objetivos y las pautas relacionales que se buscan transformar en las prácticas propuestas.

Tabla 27. Ejemplo de las acciones del componente de prevención y su proceso de seguimiento.

Seguimiento a las actividades en el componente de atención.

Como ya se planteó en el componente de atención, se hace énfasis en tres actividades concretas: a) reconocimiento de situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR; b) identificación de situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR, y c) activación de protocolos.

¿Qué se necesita para hacer el seguimiento en el componente de atención?

Las condiciones de orden pedagógico y de gestión para realizar las acciones de verificación, monitoreo y retroalimentación en el componente de atención se reducen a la planeación e implementación de los protocolos de atención de las situaciones tipo I, II y III. Se sugiere consultar el **Anexo 9** en el cual se incluyen sugerencias para la elaboración de listados de verificación para cada protocolo.

¿Cómo se hace el seguimiento en el componente de atención?

En el **Gráfico 5** se incluyen los elementos o pasos que se necesitan para que en el componente de atención se puedan ejecutar acciones de seguimiento en los tres niveles establecidos (verificación, monitoreo, retroalimentación).



Gráfico 5. Pasos para desarrollar el seguimiento en el componente de atención.

Vale la pena resaltar que el Decreto 1965 de 2013 establece en detalle la caracterización del tipo de situaciones y sus respectivos protocolos. Esto quiere decir que la escuela tiene claros los límites que restringen su campo de acción en la atención de algunas situaciones que afectan la convivencia escolar (tipo I y II).

Desde esta perspectiva, la escuela no es entonces la única encargada de tramitar este tipo de situaciones: existen acontecimientos que exigen respuesta de otras entidades y desde perspectivas y disciplinas profesionales. Sin embargo, siempre es posible generar reflexiones pedagógicas a partir de las situaciones que se presentan en la vida diaria. se invita a pensar en aquellas situaciones que afectan la convivencia escolar como una oportunidad pedagógica que motive reflexiones y abra espacios de debate sobre el papel que juega la escuela en la formación para el ejercicio de la ciudadanía.

Para el componente de atención, el seguimiento consiste en verificar, monitorear y retroalimentar la ejecución de los protocolos de atención diseñados por el componente. En este sentido, son muy relevantes para el seguimiento el diseño formatos para observación, registro, archivo y circulación de información sobre los casos atendidos. Es clave designar responsables del seguimiento para los casos atendidos y establecer canales informativos o comunicativos para la comunidad educativa.

La **Tabla 28** provee un ejemplo de las acciones y el proceso de seguimiento que se debe realizar para el componente de atención.

Verificar.	Monitorear.	Retroalimentar.
Se desarrollan actividades de reconocimiento e identificación de situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR. Se generan espacios para el reconocimiento de situaciones de conflicto reiteradas. Ejecución cabal de los protocolos de atención a situaciones de tipos I, II, y III. Creación de estrategias de manejo de conflictos que garanticen el respeto a la dignidad y los DDHH y DHSR.	¿Son pertinentes y suficientes las actividades de reconocimiento e identificación de situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR, que realiza la comunidad? ¿Cómo se manejan los casos de situaciones que afectan la convivencia escolar? ¿Se hace formación y socialización sobre el tipo de situaciones y sus respectivos protocolos? ¿Se practican competencias ciudadanas en el proceso? ¿Existe atención diferenciada según el tipo de situación presentada? ¿Existe un enfoque de derechos en las estrategias de solución y manejo de propuestas?	Identificación de debilidades y fortalezas ante la ejecución de los protocolos de atención y la construcción de estrategias de manejo y solución.

Tabla 28. Ejemplo de las acciones del componente de atención y su proceso de seguimiento.

◆ Ejemplo de construcción de indicadores en el componente de atención.

En la **Tabla 29** encontrará un ejemplo de indicadores para una de las acciones del componente de atención.

Acción.	Aspecto.	Indicadores.	Si	No	¿Cómo verificar?
Se generan espacios para el reconocimiento de situaciones que afectan la convivencia escolar.	Puesta en práctica de competencias ciudadanas.	Se conocen las versiones de los implicados en las situaciones tipo I y II.			El indicador propuesto puede verificarse en las estrategias para el registro de información de las situaciones (formatos, actas, autos, entrevistas, etc.).
		Las estrategias de atención favorecen el manejo pacífico de los conflictos.			Este indicador hace referencia a la apuesta pedagógica de las estrategias diseñadas para las situaciones atendidas. Puede verificarse a partir de la identificación de alternativas de solución no punitivas o sancionatorias.

Tabla 29. Indicadores referentes a una de las acciones del componente de atención.

● *¿Sabía usted que...?*

En el marco del artículo 48 del Decreto 1965 de 2013 se plantea como una actividad del componente de seguimiento el registro y seguimiento de situaciones tipo II y III, por medio del Sistema Unificado de Convivencia Escolar. Actualmente el Comité Nacional de Convivencia Escolar se encuentra trabajando en el diseño y definición de los criterios que tendrá en cuenta este Sistema Unificado. En el momento en el que se cuente con esta información de manera oficial se socializará para que los Comités Escolares de Convivencia puedan realizar este tipo reportes.

¿Cómo participa la comunidad educativa en desarrollo de las actividades seguimiento?

Las actividades del componente de seguimiento deben ser lideradas por el Comité Escolar de Convivencia. Sin embargo, es necesario y pertinente que se apoye en grupos ya creados en el EE. El mismo comité también puede estructurar otros grupos promoviendo la participación de la comunidad educativa. De esta forma, se logrará integrar las voces de la comunidad en la verificación, monitoreo y seguimiento, lo cual es relevante para los procesos de mejoramiento continuo que permite el seguimiento.



Anexo 1.

Herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas.



Anexo 1. Herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas.

En el siguiente anexo encontrará una serie de herramientas pedagógicas y de orden didáctico para aportar al desarrollo de competencias ciudadanas de manera transversal. Le invitamos a revisarlas e innovar a partir de ellas.

1. El diario pedagógico: es una buena herramienta que puede ayudar al equipo de docentes en la reflexión y transformación de su práctica. Este es un instrumento que permite construir conocimientos a partir de una práctica intencionada, pues posibilita realizar análisis teóricos de la experiencia desde el registro detallado de un ejercicio.

Al implementar el hábito del diario pedagógico, la o el docente logra:

- *Someter a una revisión crítica su práctica docente.*
- *Reconceptualizar sus percepciones.*
- *Ir más allá de la simple transmisión de datos a sus estudiantes.*
- *Generar una cultura del registro, lo cual permite volver a las acciones, estrategias y reflexiones anteriores para evidenciar los avances personales.*

2. Los círculos de estudio: son pequeños grupos de diálogo y reflexión encaminados a la acción y a la transformación de las prácticas de aula del equipo de docentes. Estos grupos permiten fortalecer el intercambio de experiencias exitosas y significativas. En tal sentido, las personas que los integran se involucran en conversaciones participativas que les permite conocer y exponer diferentes puntos de vista sobre sus experiencias en el aula, con el fin de identificar dificultades y oportunidades comunes. Luego el grupo, a la luz de los resultados de las discusiones, se comprometen al desarrollo de acciones concretas encaminadas a mejorar sus prácticas de aula.

3. Los pactos de aula: estos aluden a los acuerdos entre estudiantes y docentes para regular las relaciones interpersonales y el conocimiento que se produce al interior del aula. Sin embargo, es necesario entender que el aula de clases es una pequeña comunidad en la que se generan todo tipo de intercambios, y en la que conviven muchos intereses que pasan por lo emocional, el conocimiento y el poder. Lo anterior implica que en ella se construyan roles, se representen convenciones, se elaboren imaginarios de ver y percibir la vida, etc.

En este sentido, un pacto de aula debe entenderse como algo que va mucho más allá de un acuerdo entre estudiantes y docentes, pues implica el intercambio de conocimientos, la negociación de saberes y de normas, y la transacción de las comprensiones, las concepciones y los ideales personales o colectivos sobre la vida. No se trata solamente de pactar los aspectos prácticos entre docentes y estudiantes para regular los comportamientos, se trata de avanzar precisamente en la calidad de las concepciones y comprensiones de las relaciones que se establecen en el aula porque se espera que influyan positivamente en las diferentes relaciones que tienen lugar durante la vida (Soler, 2011).



4. La mediación: es una de las muchas estrategias de diálogo y de encuentro interpersonal que se pueden implementar para contribuir a la mejora de las relaciones, la búsqueda de acuerdos satisfactorios en los conflictos, y la construcción de formas de convivencia. La estrategia de mediación escolar se caracteriza por:

- *Una concepción positiva del conflicto.*
- *El uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía.*
- *La potenciación de contextos colaborativos en las relaciones interpersonales.*
- *El desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol emocional.*
- *La práctica de la participación democrática.*
- *El protagonismo de las partes.*

Este es un mecanismo poderoso para manejar los conflictos entre estudiantes, tanto aquellos que se originan en el aula de clase, como aquellos que surgen en los espacios informales de interacción social (recreos, dinámicas extraescolares, etc.); evitando que la violencia o la arbitrariedad sean los reguladores de tales conflictos.

La mediación contribuye a la despolarización de los conflictos porque, en el mejor de los casos, logra resolver las tensiones que se han producido entre las partes enfrentadas, concretando soluciones que las satisfacen. En el peor de los casos, permite hacer un alto en la espiral de desarrollo y radicalización de posiciones, al ser enriquecidas con la perspectiva que un tercero ha introduce durante el proceso (Soler, 2011).

5. Juego de roles: es una actividad que se puede desarrollar en el aula de clases, en una reunión de docentes o en un taller con familias. Las personas participantes se reúnen en parejas o grupos para representar una interacción de un conflicto o un proceso de toma de decisiones. El objetivo de esta actividad es brindar una experiencia de aprendizaje en la que las personas participantes ponen en práctica o vivencian competencias ciudadanas y, al asumir su rol, realizan un proceso de ponerse en los zapatos de otra persona (Chaux et al., 2004).

6. Proyecto de aula: es una alternativa metodológica que surge de las necesidades e intereses de la comunidad educativa en general y de las exigencias de tipo institucional. Este tipo de procesos posibilita, además del desarrollo de competencias ciudadanas, la integración de conocimientos, mecanismos y destrezas del grupo de estudiantes para resolver múltiples situaciones (MEN, 2013). En este sentido, la formulación y ejecución de proyectos de aula permite la articulación de esfuerzos, el trabajo colaborativo y la manera cómo el equipo de docentes enfrenta una situación. Por este motivo, el mejoramiento de la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR se convierten en temas de interés para desarrollar este tipo de metodología.

7. Talleres: se realizan usualmente para generar procesos de trabajo grupal enfocados en la formación, también pueden tener fines instructivos, consultivos o terapéuticos (MEN, 2013). De igual forma, se pueden asumir como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas, convirtiéndose en una alternativa para facilitar los procesos de transversalización curricular, pues convergen las concepciones y experiencias de las personas participantes con la construcción colectiva del conocimiento (MEN, 2013).

Notas.



Anexo 2.

Ejemplos y definiciones de competencias ciudadanas.



Anexo 2. Ejemplos y definiciones de competencias ciudadanas.

Las siguientes son algunas de las competencias ciudadanas que las investigaciones han mostrado que son fundamentales para la convivencia pacífica (Chaux, 2012):

1. Empatía: es la capacidad para sentir lo que otras personas sienten o sentir algo compatible con la situación que otra persona esté viviendo. Por ejemplo, alguien demuestra empatía si se siente mal cuando ve sufrir a otras personas o si se alegra con lo bueno que le pasa a alguien. En cambio, alguien demuestra falta de empatía cuando no siente nada, o incluso se alegra, al ver a otras personas sufrir. Los estudios han mostrado que la agresión está muchas veces asociada a la falta de empatía. Las niñas, niños y adolescentes que actúan más agresivamente sienten muy poca empatía por otras personas. Desarrollar empatía contribuye a que las personas no quieran hacer daño y a que sientan una motivación para actuar cuando ven que se está afectando a alguien.

2. Manejo de la rabia: es la capacidad para identificar y regular la propia ira de manera que niveles altos de esta emoción no lleven a hacerle daño a otras personas, a sí misma o a sí mismo.

3. Asertividad: es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a otras personas o afectar las relaciones. Muchos creen que frente a una ofensa solamente hay dos opciones: “dejarse” o responder agresivamente. La asertividad es una tercera alternativa por medio de la cual las personas pueden ponerle freno a la ofensa sin tener que recurrir a la agresión. La asertividad permite también responder de manera no agresiva a las situaciones de injusticia o maltrato que las personas observen a su alrededor. Es la capacidad, por ejemplo, de decirle a una compañera o compañero en un tono firme pero no agresivo que no siga burlándose de otra persona. Es decir, la asertividad es una competencia que no solamente facilita la comunicación clara y directa entre las personas sino que contribuye a que se respeten tanto los derechos propios como los de otras personas.

4. Generación creativa de opciones: es la capacidad para imaginarse muchas maneras diferentes de resolver un problema. Es creatividad aplicada a la generación de alternativas para enfrentar una situación problemática. Es la capacidad que permite proponer muchas opciones para resolver un conflicto que puede estar bloqueado entre dos posiciones extremas. Entre las diversas alternativas propuestas puede haber alguna con la que ambas partes de un conflicto estén satisfechas.

5. Escucha activa: esta competencia implica no solamente estar atento a comprender lo que otras personas están tratando de decir, sino también demostrarles que están siendo escuchados. Esto puede suceder de diversas maneras. Por un lado, demostrando atención con el lenguaje corporal o evitando interrumpir a otras personas mientras hablan. Por otro, haciendo saber a las personas que están siendo escuchadas con estrategias como parafrasear (repetir en las propias palabras lo que entiende que se dice: “entonces, lo que me estás queriendo decir es que...”); aclarar (hacer preguntas para profundizar y entender mejor lo que otra persona está tratando de decir: “explícame mejor este punto”); reflejar (resaltar las emociones que se perciben: “se nota que esto te hace sentir...”), o resumir lo que la otra persona está diciendo (sintetizar un relato: “en resumen, lo que estás diciendo es que...”).

6. Manejo constructivo de conflictos: es la capacidad para enfrentar un conflicto con otra persona de manera constructiva, buscando alternativas que favorezcan los intereses de ambas partes y que no afecten negativamente la relación. Esta es una competencia integradora que requiere de competencias emocionales como el manejo de la rabia, de competencias cognitivas como la generación creativa de opciones, y de competencias comunicativas como la escucha activa y la asertividad.

Anexo 3.

Metodología para la priorización de factores de riesgo y protección.



Anexo 3. Metodología para la priorización de factores de riesgo y protección.

A continuación encontrará una propuesta metodológica para realizar un ejercicio de priorización de situaciones y factores de riesgo y protección relacionados con la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.

Objetivo: Identificar y priorizar las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR, para luego plantear posibles factores de protección y riesgo asociados a estas situaciones.

Población objetivo: este ejercicio se puede realizar con todas las personas que conforman la comunidad educativa, siendo una oportunidad pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas como la escucha activa y la toma de perspectiva.

Duración: 90 minutos.

Desarrollo de la actividad:

1. Invite a las personas participantes a que se reúnan en grupos de máximo 6 personas.
2. Luego, cada persona que conforma el grupo debe escribir en un papel las situaciones que ellos perciben afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.
3. Cada grupo debe nombrar una relatora o relator y una moderadora o moderador (dará la palabra en el proceso).
4. Cada persona lee las situaciones que escribió y la relatora o relator toma nota de todas las situaciones que se plantean. Luego, el grupo debe decidir si las situaciones que fueron planteadas son las mismas, diferentes o si algunas se pueden unir.
5. En el formato que se encuentra al final de este anexo, la relatora o relator anota todas las situaciones que acordó el grupo y cada persona la calificará de 1 a 5 según su percepción de importancia y frecuencia de ocurrencia en el EE. Luego, se saca un promedio de las calificaciones y se organizan de mayor a menor según el puntaje promedio.
6. A partir de esta calificación, se escogen las tres situaciones con mayor puntaje y cada grupo debe identificar qué factores de protección y riesgo están asociados a cada situación.
7. Al finalizar, se realiza un proceso de socialización de los resultados de cada grupo para identificar puntos en común y diferencias.

	Situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.								
	Nombre / Descripción.	Puntaje dado por cada participante (de 1 a 5 puntos).						Promedio del grupo.	Organización según puntaje.
		1	2	3	4	5	6		
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									

Anexo 4.

Ejemplos de factores de riesgo y protección en diferentes ámbitos escolares.



Anexo 4. Ejemplos de factores de riesgo y protección en diferentes ámbitos escolares.

A continuación se plantea una serie de factores de riesgo y protección para el grupo de estudiantes, relacionada con situaciones que afectan la convivencia escolar (OAD, 2010). Este listado es solamente un punto de referencia, pues será la lectura de contexto que plantee cada EE la que definirá cuáles son los factores que los caracterizan.

	Factores de riesgo.	Factores de protección.
Entorno / Comunidad.	Situación socioeconómica.	Organización social adecuada.
	Problemas de integración e inclusión social.	Cohesión social en el barrio.
	Carencia de estructura social.	Relaciones positivas en el barrio.
	Ausencia de apoyo social y escasos recursos comunitarios.	Apoyo social y protección para las niñas, niños y adolescentes.
	Degradación de la zona.	Recursos comunitarios suficientes para las niñas, niños y adolescentes.
	Presencia de sustancias psicoactivas en el área.	Integración e inclusión social.
Relaciones con la escuela.	Dificultades de adaptación.	Integración en la dinámica escolar.
	Ausentismo escolar y pasividad.	Motivación escolar, puntualidad, asistencia, cumplimiento de horarios.
	Mal rendimiento académico unido a un autoconcepto bajo.	Adecuado rendimiento y autoconcepto positivo.
	Falta de motivación y desinterés hacia lo escolar entre sus pares.	Interés hacia lo escolar entre sus pares.
	Intereses y niveles de aspiración bajos.	Modelos positivos de referencia en las y los docentes.
	Falta de manejo de los temas de prevención de situaciones que afectan la convivencia escolar.	Integración en el grupo de estudiantes. Construcción colectiva de normas. Hábitos de estudio.
Relaciones con el grupo de pares.	Excesiva dependencia del grupo.	Desarrollo de competencias ciudadanas como el pensamiento crítico y la consideración de consecuencias.
	Inclusión en grupos proclives a la transgresión y con actitudes inclinadas a la agresión y la violencia.	Toma de decisiones personales.
	Consumo de drogas.	Inclusión en grupos con ausencia de conductas desadaptativas
	Oportunidades para incurrir en conductas problemáticas.	Participación en grupos de carácter positivo (asociaciones, clubes deportivos, etc.).
	Exposición a modelos que manifiestan conductas de riesgo.	Red amplia de amigas y amigos.
	Dificultad para establecer relaciones personales.	Competencia social para las relaciones personales.
	Escaso desarrollo de habilidades sociales.	Desarrollo adecuado de habilidades sociales.
Recursos personales.	Bajos niveles de autoestima.	Tolerancia a la frustración.
	Falta de autonomía en la acción y toma de decisiones.	Disponibilidad de personas adultas que brinden apoyo.
	Dificultad para asumir responsabilidades.	Sostener metas personales y proyecto de vida.
	Ausencia de normas y límites.	Concepto de sí misma o sí mismo positivo (autoestima).
	Ausencia de personas adultas que apoyen.	Autonomía acorde a la edad.
	Actitud evasiva ante los problemas y conflictos.	Responsabilidad.
	Incapacidad de autocontrol, impulsividad y baja tolerancia a la frustración.	Autocontrol emocional y de la conducta. Desarrollo de competencias ciudadanas como el manejo de emociones y la comunicación asertiva. Normas y límites internalizados.
Relaciones con la familia.	Actitudes y comportamientos permisivos o inclinados a la agresión y la violencia.	Límites y normas claras.
	Pérdida de roles de las figuras de autoridad (ausencia de límites y normas claras).	Actitudes y comportamientos contrarios a la agresión y la violencia. Rechazo a las conductas de riesgo.
	Incoherencia en la supervisión (excesiva exigencia en algunos aspectos y excesiva tolerancia en otros).	Roles claros y presencia de figuras de autoridad.
	Exceso de protección y disciplina severa.	Supervisión y controles adecuados sobre las conductas.
	Alcoholismo o drogadicción de alguna de las personas que conforman la familia.	Vínculos afectivos y comunicación positiva.
	Rasgos de disfuncionalidad acentuados en los vínculos.	Adecuado estilo de resolución de conflictos (no violento). Apoyo en el uso del tiempo libre.

Anexo 5.

Protocolo para situaciones tipo I.

Orientaciones para definir

actuaciones.



Anexo 5. Protocolo para situaciones tipo I. Orientaciones para definir actuaciones.

Para apoyar lo definido en el artículo 42 del Decreto 1965 de 2013 sobre los procedimientos que se deben tener en cuenta en los protocolos de atención para situaciones tipo I, a continuación se plantean algunas orientaciones útiles al momento de definir las actuaciones por desarrollar en el EE (Chaux et al., 2013).

1. Conflictos como oportunidades de aprendizaje: con frecuencia, las agresiones esporádicas ocurren en el marco de conflictos, es decir, de situaciones en las que dos o más personas perciben o creen que sus intereses son mutuamente incompatibles. Esta incompatibilidad puede verse reflejada en discusiones, altercados, enfrentamientos o riñas. A diferencia de situaciones de acoso escolar, no hay un marcado desbalance de poder entre las partes, ni se presentan agresiones repetidas de quienes tienen más poder sobre quienes tienen menos. Es un conflicto interpersonal cuando ocurre entre personas o un conflicto intergrupar cuando ocurre entre grupos. Los conflictos pueden manejarse constructivamente (por medio del diálogo, la negociación y la mediación), pasivamente (cediendo ante las exigencias de la otra parte o evadiéndose mutuamente), o destructivamente (usando la agresión para imponer los intereses), por lo cual no todas las situaciones de conflictos implican agresión.

Los conflictos interpersonales son comunes en todo contexto social. Si los conflictos son manejados constructivamente, pueden ser benéficos para el desarrollo personal y de las relaciones. Desafortunadamente, con mucha frecuencia los conflictos son manejados inadecuadamente usando la agresión para imponer por la fuerza posiciones o intereses, sin considerar cómo esto puede afectar a las otras partes. Esto lleva con frecuencia al escalamiento de los conflictos y a que ambas partes puedan terminar haciéndose mucho daño. En otros casos, alguna de las partes cede fácilmente para no afectar la relación, pero lo hace renunciando a sus propios intereses. Un manejo constructivo de los conflictos implica que ambas partes busquen favorecer sus intereses sin hacerse daño y sin afectar su relación.

Los protocolos deben buscar que las partes aprendan a manejar este tipo de situaciones de manera constructiva. En el caso de los conflictos, esto implica que ambas partes puedan:

- *Calmarse manejando la rabia que estos conflictos generan.*
- *Plantear de manera clara y asertiva su versión de lo ocurrido y sus intereses, es decir, lo que realmente se quiere.*
- *Escuchar activamente y comprender el punto de vista y los intereses de la otra parte.*
- *Proponer creativamente diversas alternativas para el manejo de estos conflictos.*
- *Escoger alguna alternativa que favorezca los intereses de ambas partes.*
- *Perdonarse y/o reconciliarse.*

2. Regulación social: contempla las respuestas o reacciones por parte de docentes, otras personas adultas o grupo de estudiantes presentes cuando ocurren situaciones de agresión. Para esto es importante haber definido normas que se conozcan y que se apliquen de manera consistente. Por ejemplo, una norma de aula puede indicar que cuando ocurra una situación de agresión, las compañeras y compañeros deben responder en grupo pidiendo de manera asertiva que pare la agresión. **De esta manera, se estaría promoviendo que sea el grupo de estudiantes el que ayude a frenar las situaciones de agresión que ocurren entre compañeras y compañeros;** evitando el mensaje implícito de aceptación cuando no hay ninguna respuesta, o la valoración social de las agresiones que muchas veces ocurre cuando alguien se queda pasivamente mirando las agresiones, o incluso incentivándolas. Si estas normas han sido definidas con anterioridad, el equipo de docentes puede pedirles a las y los estudiantes que apliquen las normas

definidas, evitando así que tengan que actuar directamente ante toda situación de agresión. Además, así también se logra empoderar al grupo de estudiantes para que asuma cada vez más su responsabilidad en la construcción de un clima de convivencia en las aulas y escuelas.

3. Participación en la construcción de normas: las normas son usualmente más efectivas cuando el grupo de estudiantes participa en su definición. **Los procesos de construcción colectiva de normas facilitan que las y los estudiantes comprendan el sentido de las normas, entiendan su importancia para la convivencia, se empoderen de ellas y vean necesaria su aplicación consistente.** La aplicación de normas basadas en los principios de disciplina positiva y de justicia restaurativa es también muy efectiva para el manejo de situaciones de agresión esporádica (Nelsen, 2001). Por ejemplo, normas en las cuales la consecuencia para quien realizó una agresión sea reparar el daño realizado ayuda a comprender de qué manera la agresión afecta a otras personas, desarrollando empatía. Esto ayuda a que en el futuro el grupo de estudiantes evite la agresión, no tanto por temor al castigo, sino por haber comprendido que la agresión genera daños a otras personas.

4. Consistencia y cuidado en su aplicación: las normas frente a la agresión deben aplicarse donde y cuando ocurran situaciones de agresión. Sin embargo, no siempre es necesario parar una clase para esto. Puede bastar con decir de manera asertiva que eso no está permitido y esperar para hablar con el grupo de estudiantes involucrados después de clase. **En cualquier caso, los protocolos también deben dejar claro que la aplicación de las normas debe realizarse asertivamente y de manera cuidadosa. Es decir, la aplicación de una norma frente a la agresión no puede representar una nueva agresión.** Por ejemplo, es importante evitar cualquier situación que pueda generar un sentido de humillación en cualquiera de las personas involucradas.

5. Normas claras y concretas: es crucial iniciar la construcción de normas en cada curso al comienzo de cada año escolar. Sin embargo, también es importante ir la ajustando en el transcurso del año escolar de acuerdo con la evolución de su aplicación. Además, es fundamental que las normas sean claras y así evitar ambigüedades. Por ejemplo, en vez de normas abstractas que pueden ser interpretadas de manera ambigua como “Tenemos que respetarnos”, son usualmente más útiles normas concretas como “La agresión no se permite en este salón”. **Si las normas son claras, han sido elaboradas colectivamente y analizadas con cierta regularidad, el manejo de este tipo de situaciones puede con frecuencia limitarse a recordar y a aplicar las normas que las personas conocen.**

6. Enfoque de ciclo de vida: los protocolos deben definirse teniendo en cuenta las particularidades del grupo de estudiantes según el momento del desarrollo en el que se encuentran. En los grados de preescolar y los primeros grados de primaria, los protocolos pueden definir un rol muy activo del grupo de docentes, de manera que las niñas y niños puedan realizar este proceso con la guía y apoyo de las personas adultas. Por ejemplo, el equipo de docentes puede ayudar a las niñas y niños a calmarse; a expresar lo que ocurrió y lo que quisieran lograr; a escucharse mutuamente; a proponer alternativas, y a reconciliarse luego de haber escogido una alternativa. Pueden también fomentar el desarrollo de la autonomía, por ejemplo, diciendo a las niñas y niños que ellos mismos deben ponerse de acuerdo en dos o tres alternativas de solución al conflicto y que la o el docente escogerá una entre las alternativas propuestas. De esta manera, las niñas y niños se van preparando para manejar estas situaciones de manera cada vez más autónoma.

Para grados mayores de primaria y secundaria, los protocolos pueden implicar una intervención menor por parte de docentes, siempre y cuando se realice un trabajo sistemático en niveles anteriores y las nociones

de justicia sean coherentes con el enfoque de derechos y las premisas de competencias ciudadanas. En estos grados es fundamental el manejo directo de los conflictos por parte del grupo de estudiantes implicados, y la mediación por parte de alguna o algún estudiante capacitado para liderar procesos de mediación escolar. En estos grados, el rol del equipo de docentes puede centrarse más en hacerle seguimiento a los casos para asegurarse de que los conflictos hayan sido manejados constructivamente por el grupo de estudiantes y no escalen a situaciones de tipo II o III.

7. Mediación: la mediación es un mecanismo alternativo para el manejo de conflictos en el cual una persona neutral ayuda a las partes a enfrentarlos constructivamente. La mediadora o mediador no decide la solución, sino que facilita el proceso de tal manera que sean las partes involucradas las que logren encontrarla (Torrego, 2000). La mediación es un mecanismo muy útil y efectivo para el manejo de conflictos escolares (Burrell, Zirbel & Allen, 2003). Además, permite la práctica de competencias ciudadanas como la toma de perspectiva, la escucha activa, la asertividad y la generación creativa de opciones, tanto entre quienes tienen el conflicto como por las mediadoras y mediadores (Chaux, 2012). La mediación, sin embargo, requiere de un proceso importante de capacitación antes de que el grupo de estudiantes sean capaces de apoyar constructivamente el proceso con compañeras y compañeros (Torrego, 2000). Además, requiere también de un apoyo institucional para que el programa pueda ser implementado en la práctica.

8. Agentes socializadores competentes: todas las personas adultas del EE son agentes socializadores para las niñas, niños y adolescentes. **En este orden de ideas, docentes, directivas docentes, docentes con funciones de orientación, y personal administrativo y de apoyo deben contar con la formación necesaria para saber cómo frenar efectivamente las agresiones, promover el manejo constructivo de conflictos y, al mismo tiempo, tomar estas situaciones como oportunidades para la práctica de competencias ciudadanas.** En cualquier caso, el manejo de estas situaciones por parte de las personas adultas no debe incluir prácticas agresivas. En cambio, debe ser consistente con las normas definidas y con las competencias ciudadanas que se busca que el grupo de estudiantes desarrolle. Además, las y los agentes deben buscar la reconciliación entre las personas involucradas y el restablecimiento de un clima de relaciones constructivo.



Anexo 6.

Situaciones tipo I.

Casos y protocolos.



Anexo 6. Situaciones tipo I. Casos y protocolos.

A continuación se plantean algunos casos que han ocurrido en diferentes EE del país junto con la puesta en marcha de los protocolos de atención para situaciones tipo I.

Caso.	Protocolo en acción.
Caso 1. Juan Esteban y Camilo se pelean a la hora del descanso porque ninguno quiso aceptar que había perdido el juego de microfútbol. Se dicen groserías y alcanzan a empujarse. Esto nunca se había presentado entre ellos dos, ya que son muy amigos.	• Reunir a Juan Esteban y Camilo para conversar acerca de lo que pasó; escuchando la versión de cada uno y llevando la conversación a un acuerdo. Se debe asumir un papel de mediadora o mediador, no se trata de decirles qué actitud deben asumir, pero sí de mostrar que las malas palabras u ofensas no se justifican en ninguna discusión. • Esperar algunas horas y no intervenir, dejando que se calmen y puedan entre ellos solucionar el disgusto. Es importante, en el momento de intervenir, recordar al grupo de estudiantes que los conflictos siempre se presentan, son naturales, lo que no debe ser natural es que se resuelvan con agresiones y discusiones. • Conversar con Juan Esteban y Camilo por separado, así se logra conocer cuál es la molestia que tiene cada uno y motivar a que se acerquen y conversen sobre las cosas que les molesta para llegar a un acuerdo o compromiso. • Recurrir a soluciones pedagógicas para disipar la discusión. Una acción pedagógica podría ser que Juan Esteban y Camilo volvieran a jugar otro partido, definiendo previamente las reglas del juego, así, al terminar pueden quedar satisfechos con el resultado. Acciones pedagógicas que se deben tener en cuenta para enriquecer los componentes de promoción y prevención: • Generar el rechazo público a este tipo de acciones. • Participar activamente en la actualización del manual de convivencia y en la construcción de las normas, para que sean reguladas por todas las personas que conforman la comunidad educativa.
Caso 2. En las olimpiadas de matemáticas, el grupo que lidera Alejandro, pierde por la respuesta incorrecta de Ana María en el último ejercicio. Alejandro la culpa, argumentando que no estudió juiciosamente por estar maquillándose y hablando con sus amigas. Se genera una discusión entre los dos.	• Reconocer que la discusión se da porque Alejandro está molesto por perder las olimpiadas y Ana María por sentirse atacada por Alejandro. Reconocer las emociones de cada persona. • Luego de haber conversado con Alejandro y Ana María, conversar y preguntar a las compañeras y compañeros que están presentes qué fue lo que ocurrió y qué escucharon. • Conversar con Alejandro acerca de su molestia e indagar por qué culpó públicamente a Ana María, juzgándola quizás sin estar seguro de que Ana María no había estudiado lo suficiente por estar con sus amigas. Indagar ¿qué lo hace pensar eso?, ¿por qué la juzga? • Indagar si Alejandro considera que Ana María es menos inteligente. Reconocer si la actitud de Alejandro fue de momento por perder la competencia, o si se habían presentado situaciones similares con otras compañeras o compañeros. • Conversar con Ana María acerca de lo que siente después de la discusión que tuvo con Alejandro. ¿Qué está pensando Ana María de lo que pasó?, ¿qué está pensando de Alejandro? • Convocar a Alejandro y Ana María para conversar acerca de lo sucedido, de cómo se sienten y de cómo pueden mitigar el disgusto. En la conversación se pueden plantear temas de equidad de género y manejo de las emociones. • Realizar una actividad pedagógica con todo el grupo de estudiantes acerca de lo que significa el trabajo en equipo y las responsabilidades que se asumen al participar en competencias grupales. Se recomienda trabajar el acuerdo de normas; el manejo de las emociones; la empatía con las compañeras y compañeros de equipo; la identificación de talentos que tiene cada persona, y el diseño de estrategias de trabajo grupal. Buscar la manera para que Alejandro y Ana María vuelvan a trabajar en el mismo grupo. Acciones pedagógicas que se deben tener en cuenta para enriquecer los componentes de prevención y atención: • Reconocer y recrear, por medio de las versiones de todas las personas, la situación o el hecho que generó la controversia o la acción. Definir los procedimientos para recoger la información. • Determinar y reconocer el tipo de situación. Tener presente su recurrencia y los daños que pueden ocasionar.

Caso 3.

El docente de música, Juan Carlos, está a cargo de la presentación de la banda marcial del colegio en el Día de la Familia. Decide ensayar todos los días en las mañanas, aunque antes lo hacía después de clases. Un grupo de docentes se queja, ya que los ensayos interrumpen las clases.

El grupo de estudiantes que integra la banda se molesta por las quejas y discuten acaloradamente con el equipo de docentes pues estos no entienden la necesidad de realizar ensayos adicionales.

- Determinar cuál es la molestia del equipo de docentes. Reconocer cuál es la queja específica.
- Determinar a quién o en dónde se puso la queja. Indagar si el docente Juan Carlos está enterado de la queja.
- Reconocer quiénes son las y los docentes que están incómodos con los ensayos.
- Realizar una reunión con el equipo de docentes, el docente Juan Carlos y el grupo de estudiantes, en la cual se dé a conocer la molestia y se escuche a cada una de las partes.
- Construir un acuerdo acerca de los horarios de ensayo teniendo en cuenta la premura del Día de la Familia y la molestia del grupo de docentes.
- Una acción pedagógica sería que el grupo de docentes le colaboraran al docente Juan Carlos con la preparación de las presentaciones sin que se afecten los horarios de clases.

Acciones pedagógicas que se deben tener en cuenta para enriquecer los componentes de promoción y prevención:

- Reconocer a las personas involucradas. Definir los procedimientos para recoger la información.
- Reconocer en todas las situaciones de dificultad, los aprendizajes, lecciones y oportunidades que pueden enriquecer las prácticas escolares.



Notas.



Anexo 7.
Situaciones tipo II.
Elementos a tener en cuenta en los
protocolos para la atención
del acoso escolar.



Anexo 7. Situaciones tipo II. Elementos a tener en cuenta en los protocolos para la atención del acoso escolar.

A continuación se plantea un ejemplo de protocolo para el acoso escolar (*bullying*), situación clasificada como tipo II. Es importante tener en cuenta que el acoso escolar es una de las situaciones tipo II, pero no es la única. De esta manera, este anexo aporta a lo definido en el artículo 43 del Decreto 1965 de 2013 sobre los procedimientos que se deben tener en cuenta en los protocolos de atención para situaciones tipo II, específicamente en el tema de acoso escolar, y se plantean algunos elementos que se recomienda especificar en los protocolos diseñados y desarrollados en los EE (Chaux et al., 2013):

1. Los **pasos concretos** que se deben seguir, los tiempos máximos para llevar a cabo estos pasos, así como las personas responsables de cada uno de ellos.
2. Los mecanismos mediante los cuales cualquier persona de la comunidad educativa (incluyendo estudiantes, docentes, familias, docentes con funciones de orientación, directivas y personal administrativo) puede **reportar o denunciar** un caso de acoso escolar que conozca o que esté experimentando. En los casos en los que sea posible, es útil contar con la opción de realizar reportes a través de buzones electrónicos anónimos.
3. Los procedimientos que se llevarán a cabo para **recoger distintas versiones** de los hechos cuando se haya realizado un reporte o denuncia, así como los encargados de recoger estas versiones. Es recomendable que estas versiones sean recogidas de la manera más discreta posible.
4. Cómo se manejarán situaciones que fueron reportadas como aparentemente de acoso escolar pero que luego de recoger distintas versiones se concluye que no cumplen con los criterios para ser catalogadas como tal. Al final de este anexo se incluye un listado de verificación que puede ser utilizado como guía para facilitar esta decisión.
5. **Cómo se involucrarán durante o después del proceso a compañeras y compañeros** que puedan ayudar a prevenir futuras situaciones de agresión y acoso escolar. Las investigaciones han mostrado que una de las maneras más efectivas de frenar el acoso escolar es involucrando a las y los testigos, aquellos que no son personas afectadas, ni personas agresoras directas. Cuando estos testigos simplemente observan y no actúan frente a las agresiones que observan, terminan indirectamente reforzándolas. En cambio, cuando defienden asertivamente a las personas afectadas y las integran a sus grupos, logran frenar el acoso escolar de manera muy efectiva.
6. La forma y los momentos específicos en los que se **informará del proceso a las familias**, madres, padres o acudientes del grupo de estudiantes involucrados, así como la colaboración que se les solicitará para lograr una resolución pronta de la situación.
7. La manera como se **abordarán a las y los responsables de las agresiones**. En la medida de lo posible, es recomendable realizar conversaciones individuales con quienes han participado en situaciones de acoso escolar debido a que de esta forma es más probable lograr su compromiso a evitar que sigan ocurriendo este tipo de situaciones. Además, es importante evitar la confrontación pública de quienes han sido personas agresoras debido a que esto puede constituirse en una humillación frente a la comunidad educativa, lo cual puede exacerbar el problema.
8. **El tipo de sanciones que recibirán quienes han contribuido o participado directamente en las situaciones de acoso escolar**. Es recomendable que, si durante el proceso se definen sanciones, se busque que estas cumplan un rol pedagógico. Específicamente y de manera coherente con los principios de la justicia restaurativa, quienes han contribuido al acoso escolar deben identificar el daño que sus acciones pudieron causar y realizar acciones para repararlo o contribuir a evitar que situaciones similares les ocurran a otras personas. Los procesos de reparación del daño también podrían llevarse a cabo para los casos de agresiones repetidas por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes.

Los procesos de reparación de daño complementan, pero no excluyen, procesos disciplinarios que puedan generar sanciones.

9. Las medidas que se toman para **revertir las agresiones electrónicas** y para frenar su propagación (cuando son situaciones de ciberacoso).

10. Las medidas que se tomarán para **hacerle seguimiento a las situaciones de acoso escolar** en las semanas siguientes a la conclusión del proceso.

11. El rol que deben cumplir, durante y después del proceso, el equipo de **docentes del grupo de estudiantes** involucrados.

Listado de verificación para la identificación de situaciones de acoso escolar (Chaux et al., 2013).

Descripción de la situación.

Describe los detalles del/los incidente(s), incluyendo nombres de las y los involucrados, qué ocurrió (por ejemplo, tipo de agresión), en dónde, lo que dijo cada persona involucrada, si hay evidencia, y nombre de las y los testigos. Para la recolección de la información y la descripción de lo ocurrido, se recomienda tener en cuenta las siguientes acciones.

- *Incluir la versión de la persona o personas afectadas por medio de entrevistas individuales.*
- *Incluir la versión del agresor o agresora (o la de todos ellos o ellas, si es el caso) por medio de entrevistas individuales.*
- *Incluir la versión de las y los observadores.*
- *Conocer quiénes son todas las personas involucradas.*
- *Conocer qué tan repetida ha sido la situación (si es la primera vez o si ya ha sucedido en distintas ocasiones).*

Utilizando la información anterior, señale con una X si la situación cumple con los siguientes criterios:

- *Hubo una agresión (acción con clara intencionalidad de causar daño a otra persona).*
- *Hay un desbalance de poder entre las personas involucradas. Quien o quienes agreden están en una posición de mayor poder (por ejemplo, por ser más fuertes o grandes físicamente, mayores en edad, tener más amigas o amigos, tener más experiencia o información, ser más populares o tener más recursos económicos, etc.) y la persona afectada usualmente está en una posición de menor poder (por ejemplo, por ser menores, más débiles o más pequeños físicamente, tener menos información o experiencia, ser menos populares, estar recién llegado y no tener amigas o amigos, o por tener menos recursos económicos, etc.).*
- *No es la primera vez que se presenta la situación. Es una situación que ya se ha presentado antes.*
- *La agresión es sistemática. Se han utilizado repetidamente maneras similares para agredirse y las personas involucradas son las mismas (particularmente aquella que se ve afectada).*

Si se cumplen todos los criterios, entonces usted se encuentra frente a una situación de acoso escolar (bullying/intimidación) y debe activar el protocolo para situaciones tipo II.

Notas.



Anexo 8.

Situaciones tipo II.

Casos y protocolos.



Anexo 8. Situaciones tipo II. Casos y protocolos.

A continuación se plantean algunos casos que han ocurrido en diferentes EE del país junto con la puesta en marcha de los protocolos de atención para situaciones tipo II.

Caso.	Protocolo en acción.
Caso 1. Vanessa decide publicar en las redes sociales una fotografía de Mónica y Cristian besándose. La pareja quería mantener su relación en secreto y reclama a Vanessa. Ella se disculpa, pero no elimina la fotografía, por el contrario, decide publicar todos los días alguna foto o información de la pareja. Ellos deciden contarle al coordinador lo que está sucediendo.	• Reconstruir la situación a partir de las voces de las personas involucradas. En el caso de Vanessa, Mónica y Cristian, se recomienda escuchar las versiones por separado y luego ponerlas a dialogar. • Dialogar con Vanessa acerca del derecho que tiene cada persona a la intimidad. En el caso de verificar la versión de Mónica y Cristian, indagar acerca de los motivos de Vanessa para compartir este tipo de información, ¿por qué lo hace?, ¿qué la motiva a hacerlo? • Revisar los contenidos que se han publicado en las redes sociales y verificar qué clase de contenidos se están publicando sobre la vida privada de Mónica y Cristian. • Pedir a Vanessa que elimine todos los contenidos que están publicados en las redes sociales que tengan que ver con Mónica y Cristian. • Dialogar con Mónica y Cristian acerca de cómo se sienten; cuál es la molestia con Vanessa; por qué creen que lo está haciendo; si intentaron conversar con ella, y si consideran que han dado motivos para que Vanessa reaccione de esa manera. • Generar una reunión con las tres personas involucradas y pedir a las personas afectadas que construyan tres acciones de reparación que debe realizar Vanessa para remediar el daño causado. Es importante construirlo colectivamente para que se garantice la reparación y la conformidad de las personas involucradas. • Como acción pedagógica se puede realizar una jornada sobre redes sociales, su uso pedagógico, la intimidad y el respeto por las decisiones. El grupo puede identificar los aspectos negativos y positivos de las redes. Se puede invitar al grupo de estudiantes que por un día no publiquen en una red social. Luego indagar ¿qué pasó?, ¿cómo se sintieron? • Reportar al Comité Escolar de Convivencia el caso y las acciones de manejo. El Comité puede intervenir en cualquier momento del caso. • Registrar por escrito el caso y las acciones que se llevaron a cabo para atenderlo. Acciones pedagógicas que se deben tener en cuenta para enriquecer los componentes de promoción y prevención: • Determinar y reconocer el tipo de situación. Tener presente su recurrencia y los daños que puede ocasionar. • Revisar las características y consecuencias que tiene el acontecimiento. • Socializar constantemente con la comunidad educativa los protocolos o acciones de atención que se definen, para garantizar la información y comprensión por parte de todas las personas que conforman la comunidad educativa.
Caso 2. Luna, que se encuentra en preescolar, llega a su casa a mostrarle a su mamá que Giovanni la muerde o pellizca todos los días. Además, suele quitarle sus onces y sus colores.	• Hacer seguimiento de las actividades que realizan normalmente Luna y Giovanni para reconocer la situación que se está presentando. De qué manera y en qué momentos Giovanni suele morder a Luna y quitarle sus útiles escolares. • Identificar que los hechos son acoso escolar, por lo tanto, es una situación tipo II que debe ser reportada al Comité Escolar de Convivencia. • Informar a las familias de Luna y Giovanni lo que está sucediendo y buscar cómo se puede atender el caso. Durante el encuentro se puede poner en consideración cuáles son las características del acoso escolar, cómo se presenta y cuáles son las consecuencias que puede tener. • Valorar y hacer pública la acción de Luna, que fue contar lo que estaba pasando a pesar de su corta edad. • Brindar, desde el EE, apoyo y acompañamiento psicológico a Giovanni. Indagar acerca de su conducta agresiva. Analizar con su familia las maneras de relacionarse. Averiguar si Giovanni ha estado involucrado en hechos similares. • Indagar si se están presentando situaciones similares con otras u otros estudiantes. • Después de semanas de trabajo con Giovanni y Luna, la docente puede desarrollar, como acción pedagógica, un juego donde puedan compartir sus útiles escolares sin que Luna se sienta amenazada y sin que Giovanni los pida a la fuerza. • Registrar el caso y las acciones que se tomaron en cuenta para atender la situación. Acciones pedagógicas que se deben tener en cuenta para enriquecer los componentes de prevención y atención: • Reconocimiento de las historias individuales de los implicados. Aquellas personas encargadas de realizar la atención pueden indagar sobre situaciones anteriores o similares en las que hayan estado involucradas las mismas personas. • Definir, desde el diseño del protocolo, cómo se van a distribuir los roles y quiénes son las personas encargadas de recibir el caso, de informarlo, de tramitar el procedimiento, y de comunicar a otras autoridades, si es el caso.

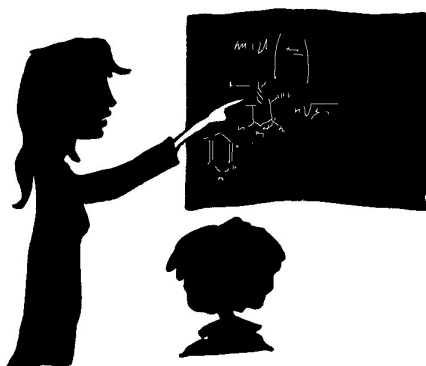
Caso 3.

El grupo de porristas, decide que no se quieren volver a cambiar en el salón de juegos, ya que al estar al lado de los baños de hombres, sus compañeros suelen observarlas cuando se están cambiando.

- Recoger versiones individuales de la situación que se está presentando. Como es un grupo de estudiantes, es necesario conversar con cada persona por separado.
- Solicitar colaboración del Comité Escolar de Convivencia y docentes con funciones de orientación.
- Identificar, por parte de las personas encargadas, las características de la situación para determinar si es tipo III.
- Conversar con el grupo de estudiantes hombres acerca de la situación. Es necesario no juzgar, ni generar culpables, por el contrario, es importante entender las condiciones de los adolescentes, ya que están descubriendo su sexualidad. Indagar con el grupo ¿cómo se sentirían ellos al ser observados por otros?, ¿qué pasa con la intimidad?
- Conversar con el grupo de porristas acerca de cómo se sienten al respecto, hace cuánto se está presentando la situación, y si han tratado de conversar con el grupo de estudiantes que suele observarlas.
- Es importante reunir a las y los estudiantes para conversar y analizar la situación. Sin presionar al grupo, es necesario que cada una de las partes involucradas expongan sus puntos de vista y molestias para que busquen las maneras de cambiar éste tipo de situaciones.
- No caer en lugares comunes como cambiar el lugar donde las porristas suelen quitarse sus uniformes, esto reforzaría prácticas de inequidad de género. Es importante que las acciones que se realicen generen reflexiones y autocritica por parte de los involucrados.
- Reforzar en el EE el trabajo en competencias ciudadanas relacionadas con el manejo de las emociones, el reconocimiento de la sexualidad, y la exploración del cuerpo, entre otras.
- Registrar por escrito el caso y las acciones que se llevaron a cabo para atenderlo.

Acciones pedagógicas que se deben tener en cuenta para enriquecer los componentes de prevención y atención:

- Validar la información con las versiones de las personas implicadas. Reconocer los roles asumidos en la situación y las personas afectadas y causantes de la agresión o acoso recurrente.
- Generar el rechazo público a este tipo de acciones.



Notas.



Anexo 9.

Listado de verificación para realizar la clasificación de las situaciones del componente de atención.



Anexo 9. Listado de verificación para realizar la clasificación de las situaciones del componente de atención.

A continuación encontrará una lista de verificación que le ayudará a clasificar las situaciones del componente de atención (Chaux et al., 2013):

1. Descripción de la situación.

Describa los detalles del/los incidente(s), incluyendo nombres de las y los involucrados, qué ocurrió (por ejemplo, tipo de agresión), en dónde, lo que dijo cada persona involucrada, si hay evidencia, y nombre de las y los testigos. Para la recolección de la información y la descripción de lo ocurrido, se recomienda tener en cuenta las siguientes acciones.

- *Incluir la versión de la persona o personas afectadas por medio de entrevistas individuales.*
- *Incluir la versión de la agresora o agresor (o la de todas ellas o ellos, si es el caso) por medio de entrevistas individuales.*
- *Incluir la versión de las y los observadores.*
- *Conocer quiénes son todas las personas involucradas.*
- *Conocer qué tan repetida ha sido la situación (si es la primera vez o si ya ha sucedido en distintas ocasiones).*

Asegúrese de tener toda la información para poder clasificar la situación en el nivel correspondiente (I o II). Para las situaciones de tipo III, el EE no debe adelantar ningún proceso de levantamiento de testimonios o pruebas. Con la sola existencia de una evidencia que suponga la presunta comisión de un delito, se debe informar inmediatamente a la autoridad competente.

2. Clasificación de la situación.

Utilizando como referencia la descripción de la situación y los criterios presentados a continuación para cada tipo de situación, clasifique el nivel de atención correspondiente. No deben cumplirse todos los criterios que aparecen en cada nivel de clasificación para que la situación corresponda a uno de ellos (no son excluyentes).

Situación tipo I.

- *Es un conflicto interpersonal manejado inadecuadamente. En esta categoría se incluyen discusiones o riñas entre amigas, amigos, compañeras o compañeros que pueden involucrar agresiones verbales, relacionales o físicas sin generar daños al cuerpo o a la salud. Se excluyen de esta categoría las situaciones de acoso escolar o las señaladas en el tipo II y III.*
- *Es una situación esporádica que no generó de daño psicológico o físico. Incluyen las agresiones verbales, físicas, gestuales y relacionales esporádicas, con o sin contenido sexual.*
- *Hay agresión verbal, gestual o virtual con contenido sexual que hace referencia a las características del cuerpo, al comportamiento de género, a comentarios inapropiados sobre la orientación sexual, o al comportamiento erótico o romántico de las personas involucradas.*

Situación tipo II.

- No es la primera vez que se presenta la situación. Es una situación que ya se ha presentado antes y es sistemática, por ejemplo, utilizan maneras similares para agredirse y las personas involucradas son las mismas (particularmente la persona afectada). La situación no reviste las características de un delito.
- Es una situación de acoso escolar (bullying).
- Es una situación de ciberacoso escolar (ciberbullying).
- Es una situación de agresión física con contenido sexual, así sea la primera vez que se presenta.
- La situación no reviste las características de un delito.
- Es una situación de agresión, así sea la primera vez que se presenta, que ocasionó daños al cuerpo o a la salud física o mental de los afectados, pero no generó incapacidad de ningún tipo. La situación no reviste las características de un delito.

Situación tipo III.

- La situación constituye un delito establecido por la Ley penal colombiana vigente, algunos ejemplos de ellos se mencionan a continuación:
 - Homicidio.
 - Violación (acceso carnal en cualquiera de sus modalidades).
 - Acoso sexual.
 - Pornografía con personas menores de 18 años.
 - Extorsión.
 - Secuestro.

3. Identificación del protocolo de acción (Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar).

Cuando se haya clasificado la situación, acuda al protocolo correspondiente para dar la atención adecuada (la reglamentación de la Ley 1620 del 2013 exige la creación de los protocolos de atención para cada tipo de situación). Puede utilizar el material presentado a continuación para la elaboración de su propio listado de verificación de los contenidos de cada protocolo de atención.

Situación tipo I	• Protocolo para la atención de situaciones tipo I
Situación tipo II	• Protocolo para la atención de situaciones tipo II
Situación tipo III	• Protocolo para la atención de situaciones tipo III • Activación de los protocolos de otras entidades

Ejemplo de listados de verificación para los niveles de atención de situaciones tipo I, II y III.

Protocolo para la atención de situaciones tipo I.

- Se reunió inmediatamente a las partes involucradas en el conflicto.
- Se realizó una intervención por medio de la cual cada parte pudo exponer su punto de vista.
- Se buscó entre las personas involucradas la estrategia para reparar los daños causados, restablecer los derechos e iniciar una reconciliación.
- Se fijó una solución de manera imparcial, equitativa y justa. Se dejó constancia de dicha solución.
- Se hizo seguimiento al caso y a los compromisos establecidos.

[Complete el listado teniendo en cuenta su protocolo institucional].

Protocolo para la atención de situaciones tipo II.

- Se reunió toda la información de la situación, realizando entrevistas individuales, primero con la persona o personas afectadas y luego con las otras personas implicadas.
- En caso de daño al cuerpo o a la salud, se garantizó la atención inmediata a las personas involucradas mediante su remisión a las entidades competentes y se dejó constancia de dicha actuación.
- En caso de haberse requerido medidas de restablecimiento de derechos, se remitió la situación a las autoridades administrativas y se dejó constancia de dicha actuación.
- Se adoptaron medidas de protección para las personas involucradas y se dejó constancia de dicha actuación.
- Se informó inmediatamente a las familias (padres, madres o acudientes) de todas las personas involucradas y se dejó constancia de la actuación.
- Se brindaron espacios para que las partes involucradas y sus representantes expongan y precisen lo acontecido. La información se mantuvo confidencial.
- Se determinaron las acciones restaurativas para reparar los daños causados y el restablecimiento de los derechos y la reconciliación.
- Se definieron las consecuencias para quienes promovieron, contribuyeron o participaron en la situación reportada.
- El presidente del Comité Escolar de Convivencia informó a las demás personas de este comité sobre lo ocurrido y las medidas adoptadas.
- El Comité Escolar de Convivencia realizó el análisis y seguimiento a la situación presentada para verificar la efectividad de la solución dada o acudir al protocolo de atención a situaciones tipo III, en caso de ser necesario.
- El Comité Escolar de Convivencia dejó constancia en acta de la situación y su manejo.
- El presidente del Comité Escolar de Convivencia reportó el caso a través del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.



Protocolo para la atención de situaciones tipo III.

En el caso de situaciones que sean constitutivas de presuntos delitos:

- *Se denunció por escrito ante la autoridad competente presente en el ámbito local.*
- *Se remitieron a las personas involucradas al servicio de salud con el que contaban.*
- *Se comunicaron por escrito a los representantes legales de las personas involucradas las medidas tomadas para el manejo de la situación*
- *El EE garantizó los derechos de las personas implicadas según los protocolos. Se dejó constancia de dicha actuación.*
- *Se reportó el caso al Sistema de Información Unificado.*



Referencias.

Boggino, N. (1997). *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Burrell, N. A., Zirbel, C. S. & Allen, M. (2003). Evaluating Peer Mediation Outcomes in Educational Settings: A Meta-Analytic Review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 7-26.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.

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

Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A.M. (Ed.) (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.

DANE (2009). *Guía para Diseño, construcción e interpretación de indicadores*. Bogotá: DANE.

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículo*. Bogotá: Magisterio.

MEN (2003). *Cartilla 6: Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* Bogotá: MEN.

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

MEN (2013). *Módulo 1. Transversalidad y Escuela. Aproximaciones Pedagógicas y Didácticas. Ser con Derechos*. Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales. Bogotá: Convenio Universidad de Antioquia-MEN.

Nelsen, J. (2001). *Disciplina positiva*. México: Ediciones Ruz.

OAD (2010). *Identificación de los factores de riesgo y protección en los diferentes ámbitos de la vida de niños y adolescentes*.

Recuperado de http://www.observatorio.gov.ar/cya/docs/Identificacion_de_los_factores_de_riesgo_y_proteccion_en_los_diferentes_ambitos_de_la_vida.pdf

Osa, M. (2004). Capítulo 9. Competencias ciudadanas en ciencias sociales. En Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A.M. (Ed.), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.

Soler, J.E. (2011). *El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela. Módulo: La mediación de conflictos entre pares y la formación de competencias ciudadanas en la escuela*. Bogotá: MEN-Opción Legal-USAID-OIM-UNICEF.

Stern-Strom, M. (1994). *Facing History and Ourselves: Holocaust and human behavior*. Brookline, Massachusetts.

Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.

Guía pedagógica.
¿Qué puedo hacer para
fortalecer la
Convivencia Escolar?

Índice.

Introducción	166
¿Qué es la corresponsabilidad?	168
Estudiantes.	169
Familias.	178
Directivas docentes.	186
Docentes y docentes con funciones de orientación.	197
Anexos.	209
Referencias.	257

Listado de tablas.

Tabla 1. Responsabilidades de las personas que conforman la comunidad educativa en la convivencia escolar.	167
Tabla 2. Preguntas para reflexionar	189
Tabla 3. Diferencias entre diálogo y debate.	193
Tabla 4. Ejemplos de actividades para el desarrollo de competencias ciudadanas.	202
Tabla 5. Diferencias entre ambientes de aprendizaje democráticos y no democráticos.	204

Listado de gráficos.

Gráfico 1. Procesos que pueden desarrollar las familias para fortalecer la convivencia escolar.	180
Gráfico 2. Mecanismos de participación de las familias en la escuela.	183
Gráfico 3. Saberes que aportan al liderazgo directivo en el marco de la convivencia escolar.	188
Gráfico 4. Procesos que puede desarrollar el equipo docente para fortalecer la convivencia escolar.	199
Gráfico 5. Estilos docentes a partir de la estructura y cuidado de las relaciones.	200

Listado de anexos.

Anexo 1. Respuestas a las preguntas del caso “La pérdida del morral de Marcela”.	209
Anexo 2. ¿Cómo desde las familias se pueden desarrollar las competencias ciudadanas?	213
Anexo 3. Lista de indicadores sobre participación en la escuela.	217
Anexo 4. Formato de identificación de entidades y personas.	219
Anexo 5. Formato para organizar y concretar acciones.	221
Anexo 6. Ejemplo de formato de ficha técnica.	223
Anexo 7. Ejemplo de taller para trabajo en equipo.	225
Anexo 8. Recomendaciones para el trabajo en equipo.	229
Anexo 9. Herramientas para la construcción de escenarios de diálogo.	233
Anexo 10. Actividades para reflexionar sobre el estilo docente.	237
Anexo 11. Principios pedagógicos para el desarrollo de competencias ciudadanas.	241
Anexo 12. Ejemplos de actividades para desarrollar competencias ciudadanas.	243
Anexo 13. ¿Qué son los ambientes de aprendizaje democráticos?	249
Anexo 14. Formato para diseño de actividades.	255

Introducción.

¿Cómo el equipo docente desarrolla en sus estudiantes y desde sus prácticas de aula las competencias ciudadanas? ¿Con qué herramientas puede contar el grupo de directivos docentes para liderar el proceso de mejoramiento del clima escolar? ¿Qué tipo de alianzas pueden construir las y los docentes con funciones de orientación para apoyar las acciones que adelantan en torno a la convivencia? ¿Cómo pueden las familias involucrarse en los procesos escolares? ¿De qué manera el grupo de estudiantes puede proponer y desarrollar ideas que aporten a su bienestar?

Estas son algunas preguntas que permiten reflexionar sobre cómo, a pesar de que existan normativas como la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario, el mejoramiento de la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR dependen de cada una de las personas que conforman la comunidad educativa. Es así como la corresponsabilidad para fortalecer la convivencia escolar deja de ser simplemente un principio normativo y se identifica la necesidad de que se convierta en una práctica diaria en los EE.

Por este motivo, en esta guía pedagógica se le pregunta a cada una de las personas que conforman la comunidad educativa ¿qué puede hacer para fortalecer la convivencia escolar?, con el propósito de reflexionar sobre el importante papel que cada estudiante, docente, docente con funciones de orientación, directiva docente y familias, tienen en el mejoramiento de la convivencia escolar.

Conscientes de la importancia de la corresponsabilidad para el mejoramiento de la convivencia escolar, tanto en la Ley 1620 de 2013 como en su decreto reglamentario se plantea una serie de responsabilidades para cada una de las personas que conforman la comunidad educativa, algunas de las cuales pueden cumplirse por medio del uso de las herramientas que se ofrecen en esta guía pedagógica ([Tabla 1](#)).

De esta manera, el objetivo de la guía pedagógica es presentar recomendaciones prácticas de orden pedagógico para cada una de las personas que conforman la comunidad educativa, con el propósito de que desde su rol puedan fortalecer la convivencia escolar. Para cumplir con este objetivo, esta guía define, en primer lugar, lo que se entiende por corresponsabilidad, para luego dividirse en cuatro partes, cada una dirigida a:

- 1. Estudiantes:** el tema que se trata en este apartado es la participación estudiantil como elemento fundamental para fortalecer la convivencia escolar. Se plantea una serie de experiencias exitosas que servirá de inspiración para que el grupo de estudiantes puedan participar de manera activa en los procesos escolares.
- 2. Familias:** en este apartado se plantean elementos que pueden ser utilizados por las familias en sus hogares para aportar a la convivencia escolar.
- 3. Directivas docentes:** en este apartado se tratará el tema del liderazgo pedagógico, ofreciéndole a las y los directivos docentes una serie de herramientas para realizar procesos de reflexión, trabajo en equipo y diálogo.
- 4. Docentes y docentes con funciones de orientación:** en este apartado se profundizará, a partir de herramientas prácticas, sobre la reflexión del quehacer docente y el desarrollo de competencias ciudadanas para construir ambientes de aprendizaje democráticos y desarrollar proyectos en pro de la convivencia escolar.

	Responsabilidad.	Herramientas de la guía pedagógica.	Artículo Ley 1620 de 2013.
Estudiantes	Identificar y reportar los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de los DHSR que afecten a estudiantes del EE de acuerdo con el manual de convivencia y con los protocolos definidos en la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.	Participación.	
	Conocer y seguir la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar cuando se presente un caso de violencia escolar, la vulneración de los DHSR o una situación que lo amerite, de acuerdo con las instrucciones impartidas en el manual de convivencia del respectivo EE.		
	Contribuir a la construcción y aplicación del manual de convivencia.		
Familias	Proveer a sus hijas e hijos de espacios y ambientes en el hogar que generen confianza, ternura, cuidado y protección, tanto de ellas y ellos, como de su entorno físico, social y ambiental.	Conocimiento y aplicación de la ley 1620 y Decreto 1965 de 2013.	22
	Participar en la formulación, planeación y desarrollo de estrategias que promuevan la convivencia escolar, los DDHH y DHSR, la participación y la democracia, y el fomento de estilos de vida saludable.		
	Acompañar de forma permanente y activa a sus hijas e hijos en el proceso pedagógico que adelante el EE para la convivencia y la sexualidad.		
	Participar en la revisión y ajuste del manual de convivencia por medio de las instancias de participación definidas en el PEI del EE.	Desarrollo de competencias ciudadanas.	
	Asumir responsabilidades en actividades para el aprovechamiento del tiempo libre de sus hijas e hijos para el desarrollo de competencias ciudadanas.		
	Cumplir con las condiciones y obligaciones establecidas en el manual de convivencia y responder cuando su hija o hijo incumple alguna de las normas allí definidas.		
	Conocer y seguir la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar cuando se presente un caso de violencia escolar, la vulneración de los DHSR o una situación que lo amerite, de acuerdo con las instrucciones impartidas en el manual de convivencia del respectivo EE.	Participación en la escuela.	
	Utilizar los mecanismos legales existentes y los establecidos en la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar a que se refiere esta Ley, para restituir los derechos de sus hijas e hijos cuando estos sean agredidos.		
Directivas docentes	Liderar el Comité Escolar de Convivencia, el cual se debe reunir al menos cada dos meses.	Liderazgo pedagógico.	18
	Incorporar en los procesos de planeación institucional el desarrollo de los componentes de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, de manera que se haga posible, en el EE, la ejecución de las estrategias y procedimientos propuestos en el Comité Escolar de Convivencia.	Reflexión continua.	
	Liderar la revisión y ajuste del PEI, el manual de convivencia, y el sistema institucional de evaluación anualmente, en un proceso participativo que involucre a estudiantes y en general a la comunidad educativa, en el marco del PMI.	Trabajo en equipo.	
	Reportar aquellos casos de acoso y violencia escolar y vulneración de DHSR de los niñas, niños y adolescentes del EE, acorde con la normatividad vigente y los protocolos definidos en la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, y hacer seguimiento a dichos casos.	Diálogo.	
Docentes y docentes con funciones de orientación	Identificar, reportar y realizar el seguimiento a los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de los DHSR que afecten a estudiantes del EE de acuerdo con el manual de convivencia y con los protocolos definidos en la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.	Estilos docentes.	19
	Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, y el respeto a la dignidad humana, la vida, y la integridad física y moral del grupo de estudiantes.	Desarrollo de competencias ciudadanas.	
	Participar de los procesos de actualización, formación docente y evaluación del clima escolar del EE.	Innovación pedagógica.	
	Contribuir a la construcción y aplicación del manual de convivencia.		

Tabla 1. Responsabilidades de las personas que conforman la comunidad educativa en la convivencia escolar.

¿Qué es la corresponsabilidad?

La corresponsabilidad puede entenderse como hacerse cargo de lo que sucede en el contexto. También es una forma de comprender que las relaciones humanas se producen en interacción responsable de muchas personas: cada quién aporta y responde en el manejo de cualquier situación. De esta manera quienes participan en la situación resuelven y responden, convirtiendo en colectivas las responsabilidades, entendidas como causa o solución.

Por ejemplo, cuando ocurre un caso de acoso escolar en un EE, este no es sólo responsabilidad de los directamente implicados en la situación, también cumplen un papel fundamental en el evento las estudiantes que observan y no dicen nada, el docente que conoce lo que ocurre pero no intercede, y la familia que, por falta de tiempo, no dialoga con sus hijos. Por lo anterior, la corresponsabilidad es fundamental para el fortalecimiento de la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR.

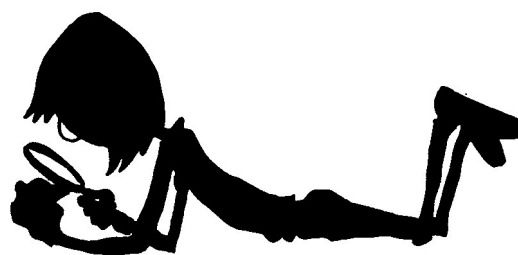
La escuela se convierte entonces en un espacio público en el que deben participar libremente quienes conforman la comunidad educativa con el objetivo de crear actividades orientadas al bien común (Martínez, 2005). De esta manera, es importante crear espacios, actividades y escenarios donde la comunidad educativa pueda vivir la corresponsabilidad, la cual será el elemento fundamental de la formación para el ejercicio de la ciudadanía (Salas, 2011).

Un ejemplo de lo anterior es la negociación del plan de estudios, en el cual se permite al grupo de estudiantes negociar qué, para qué y cómo van a aprender los conceptos. Fundamentalmente, a través del diálogo y discusión se llegan a acuerdos por medio de procesos de negociación, entendidos como procesos de interacción en los que dos o más partes intentan resolver un conflicto de intereses, descartando la violencia como método de actuación, y avanzando hacia un acercamiento por medio de concesiones mutuas (Martínez, 2005).

Así, para vivenciar la corresponsabilidad, el desarrollo de competencias ciudadanas como la comunicación asertiva, la toma de perspectiva y la empatía se convierten en herramientas fundamentales para lograr el mejoramiento del clima escolar y la convivencia.

* *Rincón legal.*

En el artículo 5 de la Ley 1620 de 2013 se plantean la corresponsabilidad, la participación, la autonomía, la diversidad y la integralidad como los principios del “Sistema nacional de convivencia escolar y formación para los DDHH, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”.



Estudiantes.

¿Me gustaría que mi EE fuera diferente?, ¿quisiera que en mi escuela no hubiera peleas?, ¿qué puedo hacer para que mis opiniones sean tenidas en cuenta por mis docentes?, ¿de qué forma puedo ayudar a que en mi EE mis compañeras, compañeros y mis docentes tengan mejores relaciones?, ¿cómo puedo ser más activo en la toma de decisiones de mi escuela?

Estas son algunas preguntas que tal vez te haz hecho o con las que te puedes identificar, porque para mejorar tu escuela y la manera como estudiantes, docentes y familias se relacionan es necesario contar con tu participación. Por este motivo, si no has pensado en cómo participar en tu escuela, ésta es la oportunidad de hacerlo. Te invitamos a que hagas parte del grupo de miles de estudiantes que están trabajando por mejorar las condiciones de convivencia en sus EE.

Para esto es muy importante que pienses que tu participación es necesaria y fundamental para fortalecer la democracia, la equidad, y garantizar tus derechos y los de tus amigas y amigos; pero tienes que darte cuenta de esto y empezar a participar.

Para ayudarte, se ha construido esta guía que te apoya con la respuesta a la siguiente pregunta: como estudiante, ¿qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar? La respuesta que te proponemos es la participación activa de las y los estudiantes.

Con el objetivo de ayudar a construir esta respuesta, en los siguientes apartados encontrarás una serie de preguntas que te guiarán. Te planteamos además recomendaciones y algunas experiencias que te pueden servir de inspiración.

Antes de empezar.

A lo largo de este documento encontrarás una serie de preguntas. Te invitamos a resolverlas y te retamos a no hacerlo sola o solo, sino junto a amigas, amigos, familiares y docentes para que te apoyen a construir las distintas respuestas.

Para ti, ¿qué es participar?

¿Cómo crees que estás participando?

◆ Ejemplo.

En la IE Fe y Alegría de Cartagena, estudiantes de los grados séptimo y octavo asistieron a una clase de democracia. Fue tanto su gusto por lo que allí trabajaron que decidieron armar un grupo que pudiera compartir con los demás grados temas de participación, democracia y gobierno escolar. Al inicio, el grupo de docentes les ayudaban a preparar sus charlas, ahora, los integrantes del grupo deciden sobre qué temas van a conversar con sus compañeras y compañeros. El próximo año se graduarán, pero han podido formar a otras personas.

¿Qué necesitas para participar?

A continuación encontrarás una serie de recomendaciones que pueden ser muy útiles para que puedas participar.

□ Recomendaciones.

- Ser más propositiva o propositivo. Generar ideas, inventar actividades con tus compañeras y compañeros.
- Exigir el libre ejercicio y garantía de los derechos tuyos y los de tus compañeras y compañeros.
- Cumplir con tus deberes, porque de esto también depende el ejercicio de los derechos de las otras personas.
- Superar las actitudes pasivas, cuando existan.
- Avanzar con actitudes y comportamientos propositivos e ideas creativas. Piensa que las demás personas también aprenden de ti.
- Compartir tus conocimientos y aprendizajes con quienes se interesen, incluso con docentes y familiares.
- Expresarte de la manera que tú elijas. Es muy importante conocer cómo te sientes y qué estás pensando.
- Participar activamente en procesos formativos que fortalezcan el ejercicio de la ciudadanía. Por ejemplo, hacer parte del gobierno escolar, participar en la actualización del manual de convivencia, proponer proyectos, hacer parte de un equipo deportivo, etc.

¿Qué se te ocurre? ¿Qué necesitas para participar?

◆ Ejemplo.

“XTREME Radio, una experiencia joven” es una iniciativa que lideran jóvenes de la IE Pedro Estrada de Itagüí, Antioquia. La emisora lleva más de 10 años emitiendo las voces de estudiantes. Es un escenario de encuentro y reflexión constante. Cuando hay una situación de agresión entre estudiantes, las personas involucradas son invitadas al programa para que, con ayuda de otras personas, busquen la manera de resolver los conflictos y encontrar formas para que estos hechos no se vuelvan a repetir. La experiencia también ha permitido compartir los diferentes gustos musicales con los que se han identificado y participar en eventos comunitarios.

¿Cómo pueden participar el grupo de estudiantes?

Como una persona que forma parte de la comunidad educativa, debes asumir todos los días un rol, de lo contrario, tendrías que aceptar todas las condiciones o decisiones que otras personas te impongan, por esto, es necesario que estés informado y te intereses por lo que pasa en tu escuela.

● ¿Sabía usted que...?

Asumir un rol significa comportarse de una manera específica, es decir, asumir un papel. Por ejemplo, una estudiante puede tener un rol activo o pasivo dentro de su EE. El activo se refiere a una persona que decide liderar y participar en un proceso proponiendo ideas y realizando actividades. Mientras que el rol pasivo se refiere a simplemente dejar que las condiciones que ocurren en el EE sigan como están, a pesar de no estar conforme con lo que ocurre.

¿Cuál es el rol que quieres asumir?

☐ **Recomendaciones.**

Si el rol que quieres asumir es activo, para fortalecer los procesos en tu EE, encontrarás a continuación algunas recomendaciones para hacerlo:

- *Busca y genera condiciones en tu EE, en tu casa y en tu grupo de amigas y amigos para reconocerte como una persona activa.*
- *Reconoce a tus compañeras y compañeros. Organícense en equipos de trabajo para que conversen y construyan propuestas que respondan a lo que ustedes quieren.*
- *Mantente informado y comparte toda aquella información que interese al grupo de estudiantes.*
- *Haz parte del Comité Escolar de Convivencia, del grupo de artes, del grupo de educación para la sexualidad, del grupo de deportes, del grupo de debates, del grupo para el cuidado del medio ambiente o de otra actividad o grupo que exista en tu EE.*
- *Participa en los medios de comunicación escolar y busca información en los medios electrónicos para mantenerte informado.*

◆ **Ejemplo.**

“Brooks Hill Bilingual School, por una ciudadanía con identidad activa” es una experiencia de trabajo comunitario con los abuelitas y abuelitos de la Isla de San Andrés. Un día, uno de los estudiantes que caminaba por la isla se encontró con un abuelo en la playa, quien le contó muchas historias interesantes del pasado. El estudiante no las conocía, así que convocó a sus compañeras y compañeros para organizar un grupo que brindara apoyo a los abuelas y abuelos. Ahora, realizan trabajo social con los abuelas y abuelos, y realizan diferentes actividades.

¿Y la convivencia escolar qué?

Como estudiante quizás estás más expuesto a vivir situaciones de agresión, acoso escolar, abuso y violencia. Otra opción es que conozcas lo que ocurre en tu escuela y que muchas veces el equipo de docentes no se da cuenta de algunas situaciones. Además, son temas como las peleas o los insultos los que convierten a tu escuela en un lugar donde algunas personas no quieren ir, se desmotivan o simplemente tienen miedo de ser quien son por temor a las burlas.

Por lo anterior, es muy importante que puedas participar en diferentes actividades que aporten a fortalecer la convivencia, es decir, que gracias a tus ideas y el trabajo con otras personas de tu EE se logren cambios que hagan de tu escuela un lugar donde el grupo de estudiantes quieran ir a aprender y se sientan seguros de ser quienes son.

Teniendo en cuenta que en los EE existen muchas situaciones que afectan la convivencia como los insultos, las peleas físicas y el acoso escolar, se construyó la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013), la cual busca apoyar a los EE para que este tipo de situaciones no vuelvan a ocurrir.

La ley es la apuesta que se hizo desde el sector educativo en general, pero para que esta norma pueda cumplir su objetivo es muy importante que el grupo de estudiantes puedan pensar, proponer y desarrollar acciones que aporten a que la convivencia mejore.

¿Cómo crees que puedes aportar a fortalecer la convivencia?

▲ Oportunidad para innovar.

Una propuesta para responder la pregunta anterior es que realices una lluvia de ideas. Este es un ejercicio en el que, a partir de una pregunta, la persona escribe todas las ideas que se le ocurran para responderla. No importa que creas que no se pueden lograr en este momento, lo ideal es escribir la mayor cantidad de ideas que se te pasen por la mente. Lo importante es dejar volar la imaginación, pues muchas veces no se proponen ideas porque se cree que son inalcanzables, pero cuando se las planteamos a un grupo más grande pueden ayudar a consolidarlas. Por ejemplo, si crees que se puede fortalecer la convivencia creando un grupo de deportes, pero crees que no hay recursos para esto, es importante que se lo plantees a tus docentes, tal vez ellos conocen a otras personas interesadas en ayudar.

● ¿Sabía usted que...?

Todos los EE del país están implementando la Ley 1620 de 2013, conocida como la Ley de Convivencia Escolar, la cual busca ayudar a estudiantes, familias y docentes a fortalecer la convivencia escolar.

Por este motivo, es muy importante que la conozcas, ya que eres uno de sus principales protagonistas. Podría ser interesante que le propongas a tus docentes que la lean y la discutan como parte de sus clases, pues este tipo de normas, si no se analizan y discuten, se quedan en el papel.

Dos elementos que propone la Ley de Convivencia Escolar y en los que puedes participar como estudiante son: la actualización del manual de convivencia y la puesta en marcha de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.

Con relación al manual, se sugiere que averigües la manera como en tu EE van a realizar este proceso, para que puedas aportar, desde tu visión como estudiante, en aspectos tales como la manera en que debe actualizarse, las normas del actual manual con las que el grupo de estudiantes no está de acuerdo, las normas que se deben incluir, la manera en la que el grupo de estudiantes cree que deben manejarse las situaciones que afectan la convivencia escolar como el acoso escolar, etc. Recuerda que esta es una oportunidad de transformar el manual en una guía que responda a lo que son actualmente las y los estudiantes.

Con relación a la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, es una propuesta que se ha construido para reconocer lo que se está haciendo bien en los EE con relación a la convivencia (por ejemplo, proyectos sobre manejo de conflictos), poder prevenir las situaciones que afectan la convivencia (acoso escolar, peleas, etc.), plantear qué hacer cuando ocurren estas situaciones (por ejemplo, ¿qué pasa cuando hay ciberacoso?) y poder generar procesos de seguimiento a los casos.

Al final de este documento encontrarás un gráfico con las principales características de esta ruta, te

invitamos a leerlo, discutirlo y analizarlo. La ruta propone 4 momentos: promoción, prevención, atención y seguimiento. Conócelos y decide cómo puedes participar en las actividades que allí se realizan. Algunos ejemplos de participación son:

En promoción.

- Participar en la construcción colectiva de normas: ¿Cómo crees que deben ser las normas en tu EE? Te invitamos a construir la respuesta a esta pregunta en las jornadas que desarrollará tu EE para actualizar el manual de convivencia.
- Formar parte de proyectos transversales o iniciativas para el desarrollo de competencias ciudadanas: ¿Te interesan temas como los DDHH, la sexualidad, los estilos de vida saludable, el manejo de los conflictos o el cuidado del medio ambiente? Si tu respuesta fue afirmativa, puedes formar parte de los proyectos transversales u otras iniciativas que se desarrollan en tu EE.

En prevención.

- Construye con tus compañeras y compañeros campañas, actividades o expresiones artísticas que promuevan actitudes para fortalecer la convivencia y prevenir que ocurran hechos de violencia, agresión, exclusión, acoso, insultos o apodosos ofensivos.

En atención.

- Apoya al Comité Escolar de Convivencia escolar en la identificación de situaciones que afecten la convivencia escolar.
- Sé parte de las mediaciones y conciliaciones que se pueden brindar en los conflictos. Puedes formarte como mediador o mediadora.

En seguimiento.

- Haz seguimiento con tus compañeras y compañeros de lo que ha pasado. ¿Las estrategias para atender las situaciones que afectan la convivencia escolar han funcionado? Pregúntale a tus compañeras y compañeros. Haz parte del proceso.

◆ *Ejemplo.*

“Parcer@s en paz” es un proyecto del EE Ciudadela Educativa de Pasto, el cual busca formar estudiantes para que se conviertan en un grupo de mediadores de los conflictos escolares. La fortaleza de este proyecto se centra en el trabajo en equipo por medio del cual se diseñan estrategias desde los espacios de las y los estudiantes y para estudiantes. El grupo de jóvenes recibe formación en estrategias de mediación y, de la mano de sus docentes, aportan a la resolución de conflictos en la escuela por medio del diálogo. Es así como el grupo de mediadores se ha convertido en un referente para la comunidad. Por ejemplo, si una estudiante no se puede poner de acuerdo con un compañero, recurre al grupo de mediadores, quienes escuchan y generan un diálogo para solucionar las inconformidades. Cada vez son más personas las interesadas en participar de este proyecto.

“El *eduentretenimiento* para la convivencia escolar” es un proyecto que se viene desarrollando con jóvenes de 14 a 26 años de la Comuna 1 de Soacha. El proyecto busca que, por medio de la comunicación, se logren cambios y transformaciones sociales que beneficien la convivencia (Fundación Social, 2013). Las personas participantes, jóvenes, diseñan contenidos comunicativos atractivos e interesantes para impulsar cambios necesarios orientados a fortalecer la convivencia.

Los temas que se desarrollan fueron identificados como importantes en sus escuelas: acoso escolar, pandillas juveniles y abandono.

Luego de esta selección, se recolectaron historias sobre estos temas, se cruzaron, se identificaron personajes y se construyó el mensaje que se quería transmitir. De esta manera, el grupo construyó una estrategia de comunicación para reflexionar sobre el acoso escolar, a partir de mensajes, acuerdos e ideas sobre esta situación (Fundación Social, 2013).

De esta experiencia se puede aprender que es más pertinente que las personas jóvenes creen, dirijan y desarrollen las metodologías para el trabajo con niñas, niños y adolescentes, pues comparten un mismo lenguaje y forma de ver el mundo.

Otras ideas para incidir en el fortalecimiento de la convivencia escolar.

- *Organizar redes de trabajo, grupos, parches. Con tus compañeras y compañeros pueden realizar todo tipo de actividades, siempre y cuando comprendas la importancia de trabajar en equipo. Identifica cuál es tu talento y los talentos de otras personas. Es hora de generar ideas.*
- *Aporta a tu escuela toda la creatividad e ideas innovadoras que tienes. Si te gusta el arte o el dibujo, genera actividades con tus compañeras y compañeros para realizar un mural con grafitis, donde puedan expresar sus ideas sobre las maneras en que pueden aportar a la convivencia.*
- *Si no quieres que tomen decisiones por ti, haz parte de la construcción de las normas. Propón a tus compañeros, compañeras y docentes, realizar pactos de aula donde todos puedan dar sus opiniones y se genere un ambiente de respeto. Ayuda a definir las reglas de juego.*
- *¿Haces parte de las redes sociales? Entonces aprovéchalas. Comparte información con tus compañeras y compañeros. Compartir ideas acerca de: ¿qué piensas frente a los casos de acoso escolar?, ¿cómo te relacionas con tus docentes?, etc. Publica tus opiniones.*
- *Lidera debates en tu EE acerca de las maneras cómo se pueden atender las agresiones, los acosos y los abusos. Propón creativamente diversas alternativas para el manejo de los conflictos. Busca los espacios para generar las reflexiones y compartir experiencias.*
- *Fomenta desde actividades deportivas las maneras para enfrentar y mediar una discusión. Puedes, con tus compañeras y compañeros, escribir en carteles algunas sugerencias para el manejo de los conflictos que se generan en los juegos. Señalar la importancia de calmarse, plantear de forma clara los intereses, escuchar activamente y comprender los puntos de vista de los demás.*

◆ *Ejemplo.*

Una estudiante de Bogotá, cansada de las prácticas abusivas de algunos hombres, decide abrir un blog en el que las personas podían hablar abiertamente sobre el acoso sexual cotidiano; esas pequeñas cosas que las mujeres soportaban sin hablar. Ella esperaba que solo sus 30 amigas y conocidas fueran a opinar, pero lo sorprendente fue que más de 100 mujeres en tres días habían visitado su página, hicieron denuncias y comenzaron a sentir que no estaban solas. Ella decidió entonces abrir una cuenta en Twitter y actualmente

su página web y el movimiento de denuncias de todos los días recibe miles y miles de mensajes de mujeres alrededor del mundo que se han unido para hacer visible una problemática que antes ni siquiera podía denunciarse. Gracias a este movimiento de denuncia se han implementado medidas legales que incluyen formas de acoso que antes no se contemplaban. Además, las mujeres que viven estas situaciones ya no se sienten culpables y saben que hay una red que las apoya y acompaña.

Desde mi rol de estudiante, ¿qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?

Se les planteó esta pregunta a diferentes estudiantes de EE del país, estas son algunas de sus respuestas.

“Lo que podría hacer como estudiante sería estar atenta a cualquier situación que pueda resultar de alguna forma alarmante. Nosotros los estudiantes somos los que nos damos cuenta de lo que pasa y así mismo debemos comunicarlo a nuestros profesores o a cualquier persona que se encuentre en capacidad de orientarnos para saber qué hacer y colaborar en la búsqueda de la solución del problema o situación que se presente”.

Maria José Reyes, estudiante, Colegio Distrital Simón Bolívar, Barranquilla, Atlántico.

“Primero, y principalmente, analizar e identificar a los niños y niñas que tienen incidencia negativa en la convivencia escolar para llegar a entender con certeza el motivo de aquellos actos.

Como segundo, pero igualmente importante, hablar con todos los estudiantes involucrados para llegar a un plan de ayuda en la convivencia mutua que mejore el ambiente escolar y el bienestar de toda la comunidad educativa”.

Santiago José García, estudiante, Instituto Nacional de Promoción Social de Villeta, Villeta, Cundinamarca.

“Debo aprender a observar las situaciones en que se encuentran mis compañeros de clase, no para justificar sus acciones sino para poder entender sus comportamientos. Los adolescentes vivimos en la decadente situación económica en que se encuentran nuestras familias, y cotidianamente nos toca observar situaciones violentas y conflictos sociales en donde transcurrimos nuestro día a día.

Los estudiantes tenemos la responsabilidad de poner de nuestra parte para lograr una sana convivencia escolar: escuchar, tolerar, respetar todo y hacia todos, es fundamental para tejer los lazos de paz en el colegio.

Como líder estudiantil, tomar la iniciativa frente a espacios de diálogo, reflexión y comunicación entre estudiante-estudiante, esto podría ser clave para comenzar a aportar a la convivencia”.

Isabela Castañeda Bravo, Estudiante, Colegio Santa Librada, Cali, Valle del Cauca.

“Los estudiantes pueden fortalecer la convivencia escolar por medio de la participación y la comunicación.

Argumentos.

- La participación de los estudiantes en materia de resolución de conflictos rompe con el paradigma de que son los profesores o los “mayores” aquellos que están capacitados para resolver los problemas que se dan en el ambiente escolar.

- La comunicación y participación de los estudiantes en materia de convivencia escolar es la garantía para que ellos mismos identifiquen las situaciones que imposibilitan la convivencia y sean quienes determinen sus propias normas de comportamiento y trato generando un compromiso al momento de respetar lo pactado (acción concreta propuesta por los estudiantes de la mesa de diálogo).

- La participación y comunicación fortalece la convivencia escolar ya que los estudiantes son más conscientes de su contexto y, por ende, de su realidad.

Apuntes y conclusiones.

- Los estudiantes resaltan que el fortalecimiento para la convivencia escolar tiene relación directa con la estructura física y administrativa de su entorno escolar; el cual debe asegurar que las relaciones de convivencia se puedan manejar correctamente y que la participación estudiantil no sea subestimada.

- Los estudiantes resaltan que los conflictos o diferencias que se dan en el ambiente escolar son inevitables y que reaniman la participación estudiantil; lo negativo de esto son las formas en que se exponen las diferencias y cómo las resuelven”.

Luisa Beltrán, estudiante, Escuela Normal Superior de Piedecuesta, Piedecuesta, Santander.

“Desde mi rol como estudiante puedo fortalecer la convivencia escolar aceptando que cada persona es diferente, por lo cual todos vemos las cosas desde diversas perspectivas y nuestras opiniones no son iguales (aunque algunas veces concuerdan). En este orden de ideas considero que si acepto, respeto y tolero la personalidad, actitudes y puntos de vista de mis compañeros, fortalezco la convivencia escolar.

Sumado a esto, creo que la convivencia escolar se fortalece también a través de actividades o espacios socio-culturales, deportivos, teatrales, etc., que incluyan a la población educativa con el fin de mantener la mente de los estudiantes fuera de conflictos y enfocados en actividades productivas y para que, al interactuar con otras personas, se dejen de lado las diferencias y se encuentren temas y gustos en común”.

Diana Vargas, estudiante, IE Nuestra Señora del Carmen, Cartagena, Bolívar.

“La primera labor que tenemos como estudiantes es ser un ejemplo a seguir para nuestros compañeros. De igual forma debemos actuar como agentes preventivos ante cualquier acción que pueda alterar la convivencia. Por otra parte, la única forma de no cometer errores es estando informados. Por consiguiente, debemos conocer los mecanismos idóneos para el tratamiento de cualquier actividad que pueda alterar la convivencia, logrando con esto informar a los demás y actuar como agentes educativos, enseñando a nuestros compañeros cómo atender cualquier alteración de la convivencia de forma educativa y constructiva. Así, podemos formar desde las escuelas las bases para alcanzar la paz que por tanto tiempo Colombia ha estado esperando”.

Iván Andrés Rodríguez, estudiante, IE Técnica Nacionalizada de Samacá, Samacá, Boyacá.

“Es importante que los conflictos escolares sean resueltos a través del diálogo, pero no cualquier diálogo, tiene que entablarse entre pares, entre estudiantes, entre docentes para que pueda haber una mejor comprensión del problema. Así mismo, es primordial acudir a las estrategias de resolución de conflictos existentes, donde los diálogos entre estudiantes no se vean afectados por los directivos y docentes que muchas veces no comprenden lo que pasa. Otro aspecto que aporta a la convivencia es que estos temas se trabajen en todas las materias, en matemáticas, en ciencias, en tecnología, es decir, que sea transversal”.

Juan David Guerrero, estudiante, Liceo Central de Nariño, Pasto Nariño.



Y ahora, ¿cuál es tu propuesta para fortalecer la convivencia escolar?

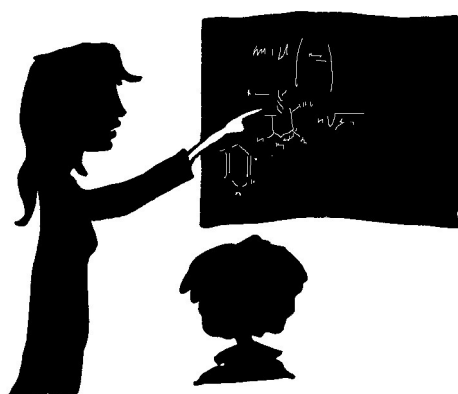
Luego de haber reflexionado sobre el importante papel que tiene el grupo de estudiantes para fortalecer la convivencia escolar, te invitamos a que plantees tu propuesta. Esta propuesta la puedes construir con otras compañeras, compañeros, docentes o con tu familia. Cuando la tengas lista, se la puedes presentar al Comité Escolar de Convivencia de tu EE para que escuchen y apoyen tu propuesta. A continuación encontrarás una serie de preguntas que pueden guiar esta construcción.

¿Qué quieres hacer para fortalecer la convivencia en tu EE?

¿Qué necesitas para lograrlo?

¿Cómo lo vas a hacer?

¿A quiénes vas a invitar?



Familias.

¿De qué manera las familias pueden involucrarse en las actividades de la escuela?, ¿cómo se benefician las niñas, niños y adolescentes cuando las familias se involucran en la escuela?, ¿por qué es importante para la convivencia escolar que las familias participen en las actividades del EE?, ¿de qué manera las familias y el equipo de docentes pueden construir relaciones que beneficien a las niñas, niños y adolescentes?

Estas son algunas preguntas que plantean las familias y que serán el punto de partida para presentar a continuación una serie de elementos que podrán servirle a las madres, padres o cuidadores para fortalecer la convivencia escolar. Estas son solamente algunas propuestas, las cuales invitamos a enriquecer con sus ideas, experiencias y saberes como familias.

¿Por qué las familias son importantes para la convivencia escolar?

Las familias son uno de los primeros espacios de socialización, por lo tanto, es en la interacción con sus diferentes integrantes que las personas construyen las primeras concepciones y explicaciones acerca de la convivencia, el ejercicio de los DDHH y la sexualidad. Es en el contexto familiar que niñas, niños y adolescentes tienen las primeras experiencias de conflicto y es allí donde comienzan a conocer y a poner en práctica diferentes alternativas para enfrentarlos, resolverlos o evadirlos (Chaux, et al., 2013).

Además, en las familias, niñas, niños y adolescentes van definiendo aquello que les identifica y caracteriza como personas sexuales, al igual que van descubriendo y experimentando las oportunidades que tienen las personas de disfrutar sus DHSR (Chaux et al., 2013).

Es en las familias que niñas, niños y adolescentes conocen y vivencian asuntos tales como el valor que tiene su cuerpo, las normas que regulan la forma de ser y de actuar de mujeres y hombres, el significado que socialmente se le da a determinadas situaciones de índole sexual, la calificación que se hace de las actividades sexuales como apropiadas o inapropiadas, y el concepto que se tiene de las relaciones de pareja (Chaux et al., 2013).

El contexto familiar también cumple un papel primordial en la regulación y control de los comportamientos pues, por medio del establecimiento de normas y límites, las familias permiten que sus integrantes identifiquen diversas maneras de comunicar sus intereses, necesidades, expectativas y emociones (Vargas, 2013). Lo anterior evidencia que las familias, al igual que la escuela, tienen la responsabilidad de crear entornos favorables para el desarrollo de competencias ciudadanas que facilitan la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR.

En pocas palabras, las familias y la escuela son los principales lugares en donde las niñas, niños y adolescentes encuentran oportunidades para actuar como ciudadanas y ciudadanos y aprender a relacionarse. Lo anterior, porque se pueden desarrollar en estos espacios competencias que se requieren para ejercer de manera activa la ciudadanía y convivir en paz como la escucha activa, el manejo de emociones, el manejo de conflictos y la empatía.

Por ejemplo, si en una familia las niñas y niños encuentran un espacio para dialogar, es decir, donde se les escuche activamente, se les permita argumentar sus ideas y se tome en cuenta su punta de vista, y este mismo espacio lo encuentran en la escuela, este grupo de estudiantes podrán construir en su presente y futuro espacios de diálogo.

● ¿Sabía usted que...?

Diferentes investigaciones demuestran cómo la corresponsabilidad entre las familias y el equipo docente es primordial en el escenario de la comunidad educativa, especialmente en términos de motivación estudiantil y mejores aprendizajes (Cerviño, 2007; Martínez & Pérez, 2004). Es decir, se ha observado cómo los niñas y niños que cuentan con una familia que se involucra en la vida escolar obtienen aprendizajes más pertinentes y mejores resultados académicos.

* Rincón legal.

La normativa nacional plantea la importancia de la relación entre familias y escuela como elementos fundamentales para la educación de niñas, niños y adolescentes. Algunos ejemplos son:

Constitución Política de Colombia, artículos 42, 44 y 68.

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), artículos 7, 42, 65 y 142.

Decreto 1860 de 1994, artículos 14 y 15.

Decreto 1286 de 2005.

◆ Ejemplo.

A continuación se plantea un caso que permite reflexionar sobre la relación entre familias, escuela y convivencia. Lo invitamos a leerlo, analizarlo y buscar en el [Anexo 1](#) las respuestas.

La pérdida del morral de Marcela.

Parte 1.

Marcela regresa del almuerzo al aula de octavo grado y descubre que el morral no está en su puesto. Grita desesperada: *“Perdí mi morral, profe, ahí tengo mi tarea... me va a dar insuficiente, no puede ser... ¡Profe, por favor!”*. Se forma un gran escándalo y entre búsquedas ansiosas, acusaciones de robo, alboroto y protestas de las demás personas, se va el tiempo de clase. El profe – que opina que Marcela es una rebelde – se desespera y manda a callar a Marcela. A la hora de salir el morral no aparece. Marcela vuelve a casa y cuenta el suceso a su madre quien se molesta y sale directo a la escuela a hablar con el rector. Este no la atiende y la envían a la oficina de orientación escolar.

¿Qué cree usted que debió hacer el docente?

- Cerrar la puerta hasta que apareciese el morral de Marcela.
- Calmar a Marcela y tratar de ayudarla a encontrar su morral.
- Restablecer el orden y continuar con su clase a pesar de la angustia de Marcela.
- Trasladar el asunto a la coordinación.
- Acusar a Marcela de sabotear su clase.

Parte 2.

En la oficina de orientación escuchan la queja de la madre de Marcela y le prometen reclamar al docente por su comportamiento. La orientadora llama a la coordinación donde le informan que al final de la tarde anterior habían traído un morral encontrado en los baños, era el morral de Marcela. La madre entra en cólera y reclama a Marcela por su desorden: *“Ves, te lo he dicho, esta mañana dejaste tu cuarto hecho un chiquero, ¿qué crees?, ¿que esa es la forma de vivir en tu casa?”* Se enzarzan en reclamos mutuos.

¿Qué cree usted que debió hacer la madre de Marcela?

- Conociendo a Marcela, regañarla por haber perdido el morral y hacer caso omiso de la actuación del docente.
- Está bien apoyarla ante la actitud del docente.

- c. Escribir una carta al rector quejándose del docente y de la escuela.
- d. Propiciar que Marcela mejore su capacidad de orden en lo cotidiano.
- e. Obligarla a que confiese que no hizo la tarea y acusarla de perder el morral deliberadamente.

Parte 3.

En la oficina de orientación entregan a Marcela su morral, el profe de octavo pide disculpas a ambas por el tratamiento dado a Marcela, y madre e hija salen para su casa. La madre dice a Marcela: “Muéstreme tu tarea”.

¿Qué cree usted que debería hacer Marcela ante este pedido?

- a. Declararse ofendida ante la madre por su pedido.
- b. Cuestionar la pregunta.
- c. Mostrar la tarea.
- d. Explicitar ante sus cuidadores el tema de la confianza.

Le invitamos a reflexionar sobre este caso con las personas que conforman su familia. Puede ser interesante la manera cómo cada integrante de la familia percibe el caso y generar un espacio de diálogo sobre otras situaciones que ocurren en los EE y afectan la convivencia escolar.

¿Cómo pueden las familias contribuir a fortalecer la convivencia escolar?

Con el objetivo de fortalecer la convivencia escolar las familias deben apropiarse de diferentes procesos. En el **Gráfico 1** se proponen y explican tres que se consideran relevantes:

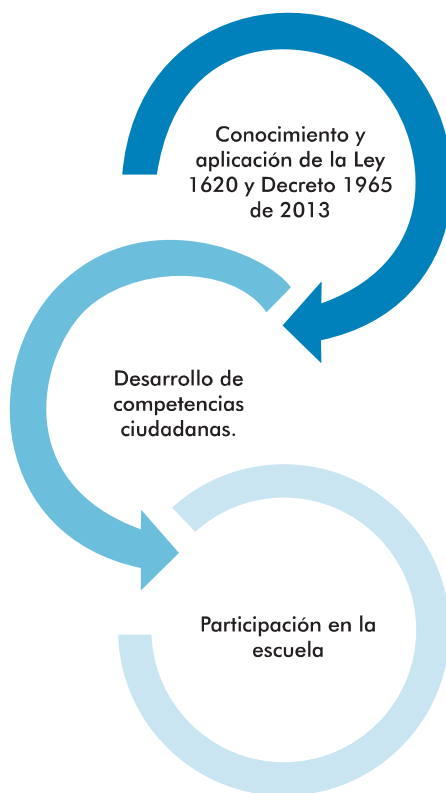


Gráfico 1. Procesos que pueden desarrollar las familias para fortalecer la convivencia escolar.

1. Conocimiento y aplicación de la Ley 1620 y el Decreto 1965 de 2013.

Como lo plantea el artículo 22 de la Ley 1620 de 2013 y el artículo 53 del Decreto 1965 de 2013, es fundamental para el mejoramiento de la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR, que las familias conozcan y cumplan sus responsabilidades en este tema.

Para lograr lo anterior, es necesario que, además de leer esta normativa, participen activamente en tres procesos principales que se llevarán a cabo en los EE donde tienen matriculados a sus hijas e hijos:

1. Lectura de contexto: en los EE del país se realizan ejercicios continuos para conocer qué ocurre tanto dentro de la escuela como en el entorno, con el objetivo de identificar las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR. Además, estos ejercicios sirven para identificar factores de riesgo y protección que beneficiarán el aprendizaje de sus hijas e hijos. Para realizar estos ejercicios, el EE puede pedir información a las familias por diferentes medios como encuestas, entrevistas o grupos.

2. Actualización del manual de convivencia: en todos los EE del país se debe realizar un proceso de actualización y revisión continua del manual de convivencia, siendo fundamental que las familias participen activamente en este proceso. Adicionalmente, se sugiere a las familias conocer el manual de convivencia y poder reflexionar sobre este con sus hijas e hijos.

3. Construcción e implementación de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar: la Ley de Convivencia Escolar y su decreto reglamentario proponen la Ruta de Atención Integral como una herramienta para facilitar las acciones de promoción, prevención, atención y seguimiento de las situaciones que afectan la convivencia escolar. Por este motivo, es fundamental que las familias se involucren en el proceso de construcción, socialización e implementación de las acciones de la ruta.

○ Lugar de articulación.

Al final de este documento encontrará un gráfico con las principales características de esta ruta. Adicionalmente, es importante leer la guía pedagógica construida sobre este tema y que forma parte de esta serie.

2. Desarrollo de competencias ciudadanas.

Como se planteó anteriormente, las familias se convierten en un espacio donde las niñas, niños y adolescentes pueden desarrollar las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas con conocimientos, permiten que las personas se relacionen pacíficamente, participen democráticamente y valoren las diferencias.

Estas habilidades se conocen como competencias ciudadanas, algunos ejemplos de ellas son la empatía, el manejo de la rabia, la comunicación asertiva y la escucha activa. Lo interesante de su desarrollo es que se realiza en la práctica y a través del ejemplo.



Es decir, si usted como persona maneja su rabia adecuadamente, los niñas, niños y adolescentes que estén a su alrededor aprenderán a manejar la rabia. Por el contrario, si en una familia no se usa el diálogo como herramienta para resolver los conflictos, posiblemente los niñas, niños y adolescentes que forman parte de ella, no usarán el diálogo para resolver las situaciones conflictivas. En el [Anexo 2](#) se plantea una serie de acciones que las familias pueden llevar a cabo para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas (Chaux et al., 2013).

Una oportunidad para el desarrollo y vivencia de las competencias ciudadanas es el ejercicio de la autoridad y la construcción de normas en el entorno familiar, el cual debe ser consistente y afectuoso. Este es un componente indispensable de los procesos de socialización (percepción de la realidad y construcción del mundo) para niñas, niños y adolescentes.

Este ejercicio de la autoridad no significa que el amor hacia los niñas, niños y adolescentes se demuestra cumpliendo sin reticencia todos sus deseos. Se trata de lo contrario: el interés en la persona implica cuidarla, y el cuidado consiste en apoyar la construcción de su mundo y su realidad. Lo anterior implica, por supuesto, capacidad y disposición para seguir normas que le permitan vivir en sociedad.

Retomando la situación planteada en el ejemplo del caso de Marcela, pueden considerarse las siguientes recomendaciones para poner en práctica en las familias y en torno al tema de la autoridad y el cuidado:

❑ **Recomendaciones.**

- Reconocer las emociones y sentimientos de las personas. A través del diálogo y la comunicación se construye confianza y se facilita la convivencia. Esto propicia el aprendizaje de formas de proceder más acordes con la vida en comunidad.
- Si todo el grupo se implica en la solución de una situación aumenta la confianza y la cohesión social; las personas adultas o cuidadores deben dar un positivo.
- Para que se reconozcan los errores y se aprenda de ellos debe ayudarse a la persona a corregir el error y a restituir la condición de grupo que la falta ha quebrado.
- La comunicación es la mejor salida, aunque sea difícil y exija responsabilidad, empatía y disposición a reconocer las situaciones, argumentos y sentimientos de los demás.

■ **Pregunta frecuente.**

¿Qué son las competencias ciudadanas? La respuesta a esta pregunta se plantea en las otras guías pedagógicas que conforman esta serie. En ellas encontrará definiciones y ejemplos de estas competencias.

● **¿Sabía usted que...?**

En la actualidad existe una nueva tendencia en la dinámica familiar llamada la **corresponsabilidad familiar**, referida a un nuevo modelo de paternidad y maternidad (Torío, Peña, Rodríguez, Fernández & Molina, 2010). Este modelo contempla la maternidad y paternidad compartida, lo cual proporciona la oportunidad de construir relaciones más igualitarias y nuevos modelos de socialización en la educación de los niñas, niños y adolescentes (Torío et al., 2010).



Actualmente se necesitan esfuerzos para reorganizar las tareas cotidianas pues tanto hombres como mujeres ofrecen soporte económico a sus familias, por lo que las tareas domésticas deben compartirse de manera igualitaria. En el trabajo doméstico se cuenta con la colaboración de los hombres y se acepta compartir este tipo de responsabilidades.

Percibir acciones como lavar la ropa, preparar la comida o arreglar la casa como tareas compartidas por hombres y mujeres, permite que los niños, niñas y adolescentes abandonen la visión estereotipada de los roles y construyan su identidad y sus relaciones de manera más respetuosa y equitativa (Apparala, Reifman & Munich, (2003).

La corresponsabilidad familiar trae consigo: aumento de los ingresos familiares; disminución de la carga de trabajo para las mujeres; mejora de las relaciones entre mujeres y hombres; implicación de los hombres en el cuidado de otras personas y la generación de vínculos más estrechos; manejo de emociones al interior de las familias; conocimientos que aporta el trabajo doméstico y que son necesarios para subsistir; desarrollo de competencias ciudadanas como la comunicación asertiva, pensamiento crítico y toma de perspectiva, y estimulación de la autonomía de los niñas, niños y adolescentes (Torío et al., 2010).

3. Participación en la escuela.

Existen algunos mecanismos de participación del gobierno escolar donde usted como familia puede formar parte activa en la mejor de los aprendizajes de sus hijas e hijos ([Gráfico 2](#)).

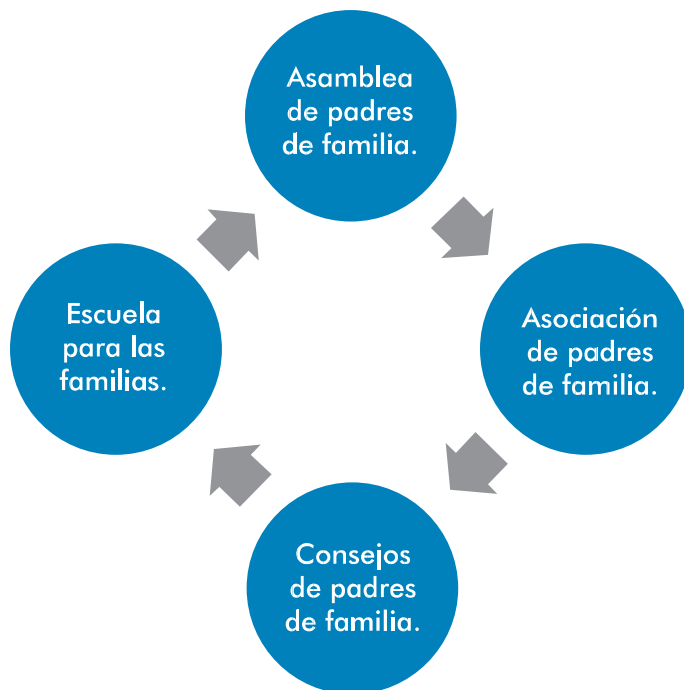


Gráfico 2. Mecanismos de participación de las familias en la escuela.

Cuando las familias participan activamente en estos espacios pueden aportar sus saberes para enriquecer la toma de decisiones en la escuela y poder fortalecer la convivencia escolar.

Adicionalmente, es importante que el grupo de estudiantes perciba que las familias se interesan por sus aprendizajes, reconoce sus aciertos y los ayuda en sus oportunidades para mejorar. Por este motivo, es muy importante que las familias puedan asistir a la entrega de boletines de niñas, niños y adolescentes; pues esto mejora la motivación del grupo de estudiantes, aporta a la construcción de relaciones positivas con docentes y permite que las familias conozcan qué está ocurriendo en la escuela, sobre todo en el tema de la convivencia escolar.

Por otro lado, la educación para las familias que se plantea en las escuelas se ha convertido recientemente en una oportunidad interesante para que estas tengan a su disposición recomendaciones sobre la crianza, la educación en la vida familiar, propuestas para la resolución de conflictos, etc. (Camps, 2009; Comellas, 2009). De esta forma, el término formación para las familias se puede entender como un intento de acción formal dirigido a incrementar la conciencia de madres, padres y cuidadores en el desarrollo de competencias y aptitudes (Brock, Oertwein & Coufal, 1993).

Este tipo de formación aporta a la educación de los niñas, niños y adolescentes, dado que las familias adquieren mayor información y conocimientos que les permiten que la crianza sea más satisfactoria y eficaz. Lo anterior, beneficiará la calidad de las relaciones al interior de las familias, contribuirá al desarrollo de un clima familiar adecuado, y favorecerá la manera cómo los niñas, niños y adolescentes se adaptan, y la manera cómo las familias se relacionan con la escuela (Triana & Simón, 1994).

Por ejemplo, en una escuela pueden plantearse talleres o conversatorios para las familias sobre temas relacionados con la convivencia escolar como la resolución pacífica de los conflictos o la comunicación asertiva.

▲ Oportunidad para innovar.

Escuela para las familias.

Conocidas como escuelas de padres, son una herramienta clave para lograr la corresponsabilidad. Su finalidad es la puesta en común entre pares de experiencias, conocimientos, ideas y saberes que tengan relación con la educación de los niñas, niños y adolescentes, y la voluntad de aprender a participar. Son lugares para construir conocimiento y espacios para el diálogo.

Estos espacios pueden ser organizados de manera conjunta entre docentes y familias aprovechando los saberes que se tiene para compartir. Adicionalmente, en algunos de estos talleres se puede involucrar a los niñas, niños y adolescentes para compartir este espacio de formación. Por ejemplo, si un grupo de madres de familia está interesado en conformar un grupo de artesanías, pueden realizar esta actividad en el marco de la escuela para las familias y con el apoyo de uno de los docentes del EE.

◆ Ejemplo.

Manos mágicas para vivir en paz.

En el municipio del Valle del Guamuez, Putumayo, la docente orientadora de la IE Ciudad la Hormiga, preocupada por la baja presencia de las familias en la escuela y respondiendo a que uno de los problemas más grandes del municipio es el desempleo, decidió liderar el proceso de organización de un grupo de madres de estudiantes del EE. Este grupo de madres comenzaron a reunirse periódicamente para hablar de sus problemas y recibir apoyo de otras personas, pero además de conversar, este grupo de mujeres comenzó a consolidar trabajos artesanales como medio de subsistencia.

Estos trabajos artesanales se relacionan con el reciclaje de bolsas de plástico para confeccionar diferentes prendas como sombreros, mochilas, artes y collares. De esta forma, las madres, con el apoyo de la docente orientadora, construyeron relaciones de diálogo sobre la educación de sus hijas e hijos, y posibilitaron la construcción de una opción de vida para ellas. Es así como esta experiencia sirvió para que un grupo de madres se acercaran más al proceso educativo de sus hijas e hijos, y se construyera un grupo de apoyo entre ellas llamado “Manos mágicas para vivir en paz”.

Desde mi rol como persona que forma parte de una familia, ¿qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?

Se planteó esta pregunta a diferentes personas que forman parte de familias de EE del país, estas son algunas de sus respuestas:

“Como padre debo conocer la Ley de Convivencia Escolar, conocer y aplicar el manual de convivencia de la institución donde estudian mis hijos, apoyar a la institución en la toma de decisiones y reforzar en mis hijos sus competencias”.

Alonso Prada, padre, Colegio municipal agropecuario, Arauca, Arauca.

“Involucrarme en lo que ocurre con la educación de mi hijo en la escuela, es decir, apoyarlo en sus tareas, preguntarle cómo le fue, asistir a la entrega de boletines y hablar con sus docentes. De esta forma podré saber qué está pasando y apoyar a mi hijo en lo que necesite”.

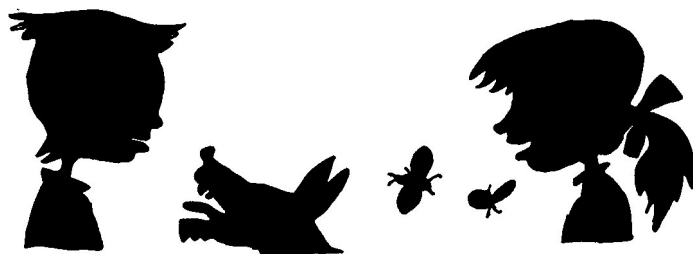
Rosa Elvia Chamorro, madre, EE La Floresta del sur, Bogotá.

“Sobre todo escuchar a mi nieta. Quererla mucho y enseñarle que hablando se resuelven los problemas, tanto en la casa, como en la escuela. Además, como soy yo el que está pendiente de ella, ir a las reuniones de padres y madres de familia, eso creo que es muy importante”.

Víctor María Vásquez, abuelo, IE Calibío, Popayán, Cauca.

“Querer a mi hija. Dedicarle tiempo, revisar sus tareas, estar pendiente de quienes son sus amigos y hablar con sus docentes. Sobre todo ahora que es adolescente, porque es bien importante que ella sepa que nos tiene para apoyarla”.

María Ramírez, madre, IE Nuestra Señora de Fátima en Riosucio, Caldas.



Directivas docentes.

¿De qué manera el liderazgo de las y los directivos docentes fortalece la convivencia escolar?, ¿de qué manera se pueden mejorar las relaciones entre docentes?, ¿qué herramientas se pueden utilizar para consolidar equipos de trabajo y escenarios de diálogo?

Estas son algunas preguntas que se hacen las y los directivos docentes diariamente para reflexionar sobre la manera cómo pueden aportar a la convivencia escolar. Los interrogantes reflejan la preocupación que tienen de convertir sus EE en lugares pacíficos, incluyentes, participativos y caracterizados por el ejercicio de los DDHH y DHSR.

Para acompañar a las y los directivos docentes en esta labor de líderes de la convivencia escolar, como lo plantean las responsabilidades que se les dan en la Ley 1620 de 2013, se ha construido el siguiente apartado en el que se plantean algunas herramientas que aportan a la consolidación de procesos de fortalecimiento de la convivencia escolar.

Como se mencionó en la introducción de esta guía, las herramientas que se proponen son sugerencias que se espera sean útiles, sin embargo, se invitan a las y los directivos a complementarlas con los saberes y experiencias que cada uno tenga de su contexto escolar.

¿Qué es el liderazgo directivo?

El liderazgo se puede entender como la capacidad para articular a las personas que conforman un equipo de tal manera que actúen con eficacia y efectividad en diferentes contextos y de acuerdo con los estándares del EE (EducarChile, 2007). De esta forma, ser líder directivo tiene una enorme influencia en el éxito de las escuelas, sirviendo como catalizadores de muchos procesos escolares como la eficacia docente y su compromiso con la escuela (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004).

Es así como el liderazgo directivo tiene una importante influencia en la construcción de relaciones en el EE y el aprendizaje de estudiantes, debido a su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo docente. Por este motivo, el liderazgo de las y los directivos docentes es una pieza fundamental para el mejoramiento escolar, entendido como un proceso continuo (Hall & Hord, 2006).

Lo anterior es fundamental porque, para el caso de la convivencia escolar, las y los directivos docentes ejercerán este liderazgo para poder modificar o implementar nuevas prácticas, y se presentarán distintas etapas en las actitudes y acciones de la comunidad educativa (Anderson, 2010). Por tal motivo, es relevante que tengan herramientas para cumplir con este liderazgo en el contexto de la convivencia escolar.

Por ejemplo, al inicio de este proceso el equipo de docentes puede tener inquietudes sobre las consecuencias que traigan las transformaciones de sus prácticas de aula necesarias para mejorar la convivencia escolar. El rol de las directivas docentes, al ejercer este liderazgo, es reconocer estas inquietudes personales y buscar cómo apoyarlos de la mejor manera durante esta etapa de cambio. Así mismo, las y los directivos docentes deben comenzar a construir relaciones con estudiantes, docentes y familias para consolidar un liderazgo distribuido que enriquezca la convivencia en el EE.

● ¿Sabía usted que...?

El liderazgo directivo en la escuela juega un rol significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de dichas prácticas con relación a los aprendizajes de estudiantes, y en las relaciones

(Anderson, 2010). Específicamente, la evidencia muestra cómo el liderazgo directivo es el segundo factor dentro de la escuela, después del trabajo docente, que más contribuye al logro de aprendizajes por parte del grupo de estudiantes (Leithwood et al., 2004).

¿Qué necesita una directiva docente para fortalecer la convivencia escolar?

Un elemento fundamental que se requiere es entender la participación como un principio de la educación. Existen muchas formas de concebir y vivir la participación, siendo común, por ejemplo, considerar que el manejo claro y público de la información es sinónimo de participación, o que la elección por votación de alguna decisión también lo es.

Esta guía propone entender la participación como “tomar parte de forma cotidiana, en las decisiones relacionadas con la vida ciudadana. Se trata de una participación política pero también cívica y comunitaria, con muchas más posibilidades y marcos de acción (...) Así, participar significa también ‘hacer parte de (...)’, compartir una identidad; que no se deriva solo de las raíces históricas y de las herencias del pasado, sino que se orienta principalmente hacia los proyectos del futuro”. (Martínez, 2010, p.63).

De esta forma, tomar parte necesita de un proceso de formación para el ejercicio de la ciudadanía que se da, por ejemplo, en la convivencia en los EE. Este proceso participativo significa para la o el directivo docente, realizar su quehacer desde una postura en la que, además de aportar al fortalecimiento de la convivencia, genere mejoras en otras áreas bajo su responsabilidad como el mejoramiento del clima escolar, las relaciones entre docentes y las relaciones con las familias, entre otras.

Por esta razón, para responder a la pregunta sobre cómo aportar al fortalecimiento de la convivencia escolar, se le propone pensar las acciones que usted realiza en su cotidianidad como quehaceres que lo llevarán a ser líder de la convivencia en su EE. Esta forma de concebir el liderazgo le permitirá realizar su labor desde una postura coherente con la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo de manera que, sin importar la acción específica que esté desarrollando, usted genere relaciones en el EE que promuevan una convivencia escolar compatible con los principios de la sociedad democrática por la que usted está trabajando desde el sector educativo.

Con el propósito de reflexionar sobre qué tan participativa está siendo la convivencia en su EE, en el [Anexo 3](#) encontrará una serie de indicadores para realizar este ejercicio. Realizar esta verificación analizando la vida cotidiana del EE es útil para reflexionar sobre el ejercicio de la participación y la democracia que se aplica en la escuela.

Por ejemplo, en eventos de agresión lo usual es identificar a la personal agredida y a la persona agresora. Sin embargo, en esta situación la comunidad educativa podría reconocer su responsabilidad: cuando una persona agrede a otra generalmente hay personas que se mantienen al margen de la situación, actitud que puede rayar en la complicidad. Es importante comprender que aún las actitudes pasivas implican también una posición y una corresponsabilidad.

En este marco de referencia, es un reto exigente el que asumen las directivas en la gestión de la convivencia. Para aportarle al liderazgo, este documento identifica y propone tres saberes claves: saber reflexionar, saber consolidar equipos de trabajo y saber construir escenarios de diálogo ([Gráfico 3](#)).



Gráfico 3. Saberes que aportan al liderazgo directivo en el marco de la convivencia escolar.

1. **La capacidad para reflexionar** es indispensable en un ambiente democrático. En el EE conviven múltiples mundos y miradas que deben participar activamente. Las directivas estarán en capacidad de comprender, reconocer y valorar aportes de cara a las decisiones colectivas que tendrá que aplicar como líder.

2. **La capacidad para consolidar equipos de trabajo** es necesaria para que la reflexión lleve a decisiones y acciones conjuntas y corresponsables.

3. **La capacidad para generar espacios de diálogo** permite al líder reconocer múltiples realidades y propiciar la escucha activa y proactiva. De esta manera se podrá coordinar y ejecutar las decisiones colectivas basadas en la valoración de la diferencia, generar saberes y compartir responsabilidades.

Teniendo en cuenta estos tres saberes, a continuación se plantean algunas herramientas que pueden ser de utilidad.

¿Cómo fortalecer la convivencia escolar desde el liderazgo directivo?

1. **Saber reflexionar:** En primer lugar, es necesario reflexionar, proceso de naturaleza personal donde las emociones y el lenguaje son fundamentales.

Aspectos centrales del proceso reflexivo: si recuerda la primera vez que se enfrentó con una nueva experiencia puede reactivar las emociones que sintió, lo que hizo y pensó en ese momento. La novedad de la situación habrá mantenido activa su mente por un tiempo la cual se esforzaba por adecuar sus acciones según la nueva situación. Sin embargo, resuelta exitosamente la situación, sigue un periodo de estabilidad relativa como respuesta a lo ocurrido.

La reflexión ocurre cuando se vive un punto de quiebre en la experiencia regular: una sorpresa que reta conceptos y respuestas previas. Para hacer conciencia del quiebre, para provocar y ejecutar una reflexión, debe identificarse y nombrarse la experiencia. Por ejemplo, una mamá enfrenta un quiebre cuando dice “ya no sé qué hacer con mi hijo adolescente”. Reconoce así un cambio en la relación con su hijo: un momento en el cual sus acciones, emociones y pensamientos previos ya no funcionan. El quiebre es una ventana de posibilidad para reflexionar.

Es posible imaginar que la Ley de Convivencia Escolar significa una situación novedosa para la dirección del EE. Sin embargo, tal vez signifique más bien un énfasis sobre la convivencia activa que quizás se había perdido. La propuesta es repensar el manual de convivencia que ya existe y repensar el PEI vigente. La reflexión será entonces sobre asuntos y procesos que quizás se vienen haciendo, y que han perdido vigencia por situaciones que ahora sorprenden. Así mismo se reflexiona sobre aspectos que llaman al análisis de las experiencias y que pueden implicar cambios en la manera de hacer las cosas.

Usted puede emprender los siguientes tres retos reflexivos, que tendrán un énfasis en la importancia de trabajar con otras personas y aportarán al proceso de fortalecer la convivencia.

a) Experiencias satisfactorias de trabajo en equipo: todas las personas han tenido experiencias satisfactorias de trabajo en equipo donde lo más valioso han sido los procesos de encuentro, reconocimiento y aprendizaje. Se trata ahora de recuperar esas experiencias para valorarlas en su justa dimensión. Para hacer esto, en la **Tabla 2** encontrará una serie de preguntas que le invitamos a responder por escrito o por medio de una grabación -en audio o video- a modo de entrevista.

Preguntas generales.	Preguntas de profundización.
¿Cuál ha sido su mejor experiencia de trabajo en equipo?	¿Cómo fue? ¿En dónde fue? ¿Cuándo fue?
¿Cómo llegó a hacer parte de ese equipo?	¿Quién lo invitó? ¿Usted mismo lo convocó? ¿Cómo? ¿Cómo hizo de esa situación una oportunidad?
¿Quiénes conformaban el equipo?	¿Cuál era su posición o rol? ¿Qué tan diverso era? ¿Qué era lo más valioso de ese equipo? ¿Qué lo hacía diferente?
¿Cuáles fueron los mayores logros obtenidos en el trabajo en equipo?	¿Recibieron premios o reconocimientos? ¿Qué aprendieron las personas del equipo? ¿Cómo se mantuvieron juntos durante tanto tiempo? ¿Qué disfrutaban hacer como grupo? ¿Cómo lograron relaciones de confianza?
¿Cómo superaron las dificultades?	¿Qué dificultades enfrentaron como equipo? ¿Cuál era la mayor fortaleza del equipo? ¿Qué pasos siguieron para superar las situaciones difíciles? ¿Qué haría diferente hoy para haber superado con éxito las situaciones difíciles?
¿Cómo se sentía usted siendo parte del equipo?	¿Qué lo hacía sentir orgulloso de su equipo? ¿Qué pensaban y sentían las personas del equipo sobre su hacer y pensar? ¿Qué lo hacía sentir alejado del equipo? ¿Cómo logró sentirse parte del equipo? ¿Quién facilitó y quién dificultó esto?
¿Qué ventajas tiene el trabajo en equipo sobre el trabajo individual?	¿Qué habría sido diferente si usted no hubiera pertenecido a ese equipo? ¿Qué habría sido diferente si le hubiera tocado enfrentar los retos sin su equipo?

Tabla 2. Preguntas para reflexionar.

Sería estimulante volver a hablar con las personas del equipo, ¿no le parece? Recordar cómo se divertía y hablar de otras cosas compartidas. En sus respuestas a estas preguntas puede hallar información detallada sobre aspectos que deben tenerse en cuenta para adelantar un trabajo en equipo satisfactorio.

b) Lo que ya existe: el siguiente momento reflexivo consiste en hacer un inventario de las acciones, personas y recursos disponibles y que pueden fortalecer la convivencia.

Para este momento en particular puede hacer un listado de las diferentes entidades o personas que trabajan en temas relacionados con la convivencia en su región: alcaldía, comités, entidades prestadoras de salud, ONGs, fundaciones, asociaciones, entre otras. También es fundamental contar con un listado de personas que dentro del EE trabajen o hayan tenido interés en el tema. En el **Anexo 4** encontrará un formato que le ayudará a organizar la información:

¿Por qué empezar por esta identificación? Se considera con frecuencia que las y los directivos docentes se encuentran solos, especialmente porque recae sobre ellas y ellos la responsabilidad de “apagar incendios”, es decir, de solucionar situaciones problemáticas. Esta identificación de entidades y personas le permite ubicar aliadas y aliados, dentro y fuera del EE, con quienes puede apalancar las acciones y responsabilidades del Comité Escolar de Convivencia.

Establecido este inventario la acción siguiente es intentar hacer reuniones y concertaciones con las personas y entidades que presentan posibilidad alta y media de hacer alianzas. Intente conocer lo que estas entidades y personas vienen haciendo y explorar puntos de encuentro.

Si en el listado solamente aparece su nombre, haga un esfuerzo más y llene la lista respondiendo estas preguntas:

- *¿Con quiénes le gustaría trabajar, aunque nunca lo haya hecho?*
- *¿Quiénes tienen tiempo e interés para hacer algo por la convivencia escolar?*
- *¿Qué acciones podrían motivar a otras personas?*

Terminando esta lista cuenta usted con una identificación de entidades y personas para iniciar conversaciones que fortalecerán la convivencia en su EE.

c) Encuentro: recuerde que el énfasis de los retos reflexivos es el trabajo con otras personas. El primer reto fue completamente individual; en el segundo sugerimos hablar con otras entidades o personas, en este último sugerimos que sea usted el líder de un trabajo colectivo.

Ahora, desde los puntos anteriores dispone de este conocimiento: sabe cuáles son los puntos críticos que afectan el trabajo en equipo, y tiene una identificación de entidades y personas interesadas en la convivencia. Es hora de hacer un encuentro que fortalezca el Comité Escolar de Convivencia.

Invite a todas las personas que hayan respondido afirmativamente a su invitación anterior (reto 2) y proponga una conversación de un par de horas. Antes de la reunión entrégueles el documento, o pídale que revisen la lectura de contexto de la guía pedagógica Manual de Convivencia. Guíe la conversación con estas preguntas:

- ¿Cuál es la situación que más incide sobre la convivencia?*
- ¿Qué acciones relacionadas con la convivencia puede apoyar?*



Esperamos que los tres retos reflexivos le sean de utilidad para comenzar a trabajar con otras personas y fortalecer la convivencia en su comunidad educativa

2. Organizar un equipo de trabajo: hasta el momento el camino propuesto deja un núcleo de personas con quienes pueden desarrollarse acciones para fortalecer la convivencia en el EE, siguiendo las líneas de la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario. A continuación se plantean algunas sugerencias sobre cómo organizarse y comenzar a trabajar en el Comité Escolar de Convivencia.

En ningún caso los pasos y herramientas que se presentan a continuación son una camisa de fuerza, por el contrario, se espera que sean modificadas, adaptadas, enriquecidas y se usen según se crea pertinente.

1. Lo primero que se hace ante la presencia de múltiples tareas es identificarlas y organizarlas en un cronograma. En las primeras reuniones del Comité Escolar de Convivencia se identifican las acciones que son responsabilidad de dicho comité.

○ *Lugar de articulación.*

Para revisar las responsabilidades del Comité Escolar de Convivencia se puede consultar la Ley 1620 de 2013, el Decreto 1965 de 2013, y las guías pedagógicas que complementan esta serie de documentos.

Reconocidas las acciones concretas por realizar en su EE, ahora puede priorizarlas e identificar responsables y fechas tentativas. Es muy importante recordar que las acciones para fortalecer la convivencia hacen parte de un proceso y que deben realizarse periódicamente.

En el **Anexo 5** encontrará un formato útil para organizar tareas y hacer seguimiento de actividades pendientes. Es importante definir los formatos que se van a utilizar (actas, seguimiento a casos, etc.). Adicionalmente, se sugiere definir una carpeta, física y virtual, para archivar documentos y hacer un registro escrito de los acuerdos. Por ejemplo, si son acuerdos telefónicos, enviar notificación escrita mediante correo electrónico a las personas involucradas.

2. En segundo lugar, al identificar cuáles son las responsabilidades del Comité Escolar de Convivencia, se hace evidente que debe diseñar y desarrollar actividades para el fortalecimiento de la convivencia. Estas actividades tienen que ver con los componentes de promoción y prevención de la Ruta de Atención Integral, es decir, con formación y diseño de estrategias para fortalecer la convivencia en el EE.

Junto a estas responsabilidades, usted probablemente también estará enfrentando el reto de trabajar en equipo, es decir, se encontrará, no sólo preguntándose qué actividades hacer, sino cómo invitar al equipo a trabajar como tal, a compartir responsabilidades y a mantener el interés. Por esta razón, es importante reconocer la estructura básica de cualquier actividad por realizar en compañía de un grupo de personas, sin importar el tamaño del mismo y sin importar el objetivo que se busque desarrollar, ya sea una jornada de trabajo con el comité escolar de convivencia o una jornada de formación.

El diseño de un taller o de una actividad en equipo se realiza bajo una lógica que permita hacer un buen trabajo en equipo y logre que el trabajo mismo sea un espacio democrático de aprendizaje. Para esto se pueden seguir los siguientes pasos:

1. Identificar con quién trabajará y establecer un número aproximado de personas. Entre más variado sea el grupo con quien va a trabajar, más complejo será el diseño, pues deberá responder a necesidades e intereses diversos. Busque primero un interés común a todas las personas. Recuerde que en el ejercicio de identificación de entidades y personas reconoció quiénes trabajan en el tema o quiénes muestran interés en el mismo.
2. Identifique condiciones materiales disponibles. Si bien se reconoce que los procesos de formación y transformación cultural se gestan en lo cotidiano, deben reconocerse limitaciones materiales y viabilidad: Defina actividades concretas, con objetivos claros y viables. Así puede alcanzar pequeños logros poco a poco.
3. Cree un objetivo para la jornada. Una vez logrados los puntos 1 y 2 podrá enfrentarse a la pregunta por el objetivo. Este será el norte que orienta el encuentro. El objetivo se plantea como un verbo en infinitivo, esto es, la acción concreta que se espera ejecutar en el encuentro.
4. Con la información de los puntos anteriores podrá comenzar a diligenciar la ficha técnica de su encuentro, ya sea este un taller de formación o una reunión corta de una hora para tratar temas puntuales. En el [Anexo 6](#) encontrará un ejemplo de una ficha técnica.
5. Para estructurar la reunión:
 - Una actividad de apertura creará el contexto para lograr el objetivo propuesto. Suele conocerse como actividad rompehielo. Si el interés manifiesto es fortalecer la convivencia, la actividad debe generar relaciones y sensaciones acordes con ella: espacios de participación democrática. La primera actividad busca generar confianza entre las personas participantes. Trate de propiciar un encuentro dinámico e interesante.
 - Para la actividad central, la más importante, puede elegir metodologías de trabajo en grupo y diálogo público; todas ellas actividades que motivan y mantienen el interés de las personas.
 - Finalmente se cierra con una actividad de desenlace. Aquí se recogen aprendizajes y logros de la jornada. Pueden establecerse conclusiones y decisiones, definir aprendizajes e identificar dudas o propósitos para la jornada siguiente.
 - Se sugiere tener en cuenta estos dos aspectos: Primero, ¿cómo se sintieron las personas participantes, incluido usted mismo? Segundo, ¿qué ideas, comprensiones, sensaciones, quedan sobre el tema central?
 - La duración y los materiales son aspectos que dependen del diseño de las actividades.
 - Recuerde mantenerse siempre dentro del campo de lo que es posible con el presupuesto y los recursos disponibles. Es un error común proponerse más actividades de las que es posible hacer y querer abarcar demasiados temas en poco tiempo.

▲ Oportunidad para innovar.

En el [Anexo 7](#) encontrará un ejemplo concreto de taller de media jornada que puede realizar con su equipo de trabajo para comenzar a trabajar sobre un tema específico.



● ¿Sabía usted que...?

El trabajo en grupo es fundamental para la convivencia y el liderazgo directivo. Este trabajo debe caracterizarse por la alineación de los intereses, acciones y reflexiones de las personas. Sin embargo, es un proceso complejo, pues no basta con que las personas estén en un mismo lugar, sino que compartan una misma identidad y construyan lazos de confianza para crecer como equipo. Para facilitar el proceso de consolidar acciones de trabajo en equipo, en el [Anexo 8](#) se plantea una serie de dificultades muy comunes que ocurren en los grupos de trabajo y que han sido identificadas en la bibliografía como referencia práctica, para evaluar las fortalezas y debilidades en un equipo de trabajo, y proporcionar orientaciones de cómo trabajarlas (Lencioni, 2002; Jiménez, 2009).

3. Generar espacios de diálogo: Más allá de las diversas metodologías para el trabajo colectivo, la clave para promover la participación y construir acciones corresponsables es generar espacios de encuentro con otras personas. El diálogo es una forma de encuentro que tiene la capacidad de generar cambios en la convivencia. Mediante un diálogo bien entendido se ponen en juego la experiencia personal, los argumentos e, incluso, las emociones. El diálogo funciona siempre y cuando se evite la necesidad de imponer la propia mirada.

El diálogo así entendido permite la construcción de horizontes comunes y la definición de acciones concretas y realizables (Scully, 2011). El diálogo se diferencia de otros tipos de conversaciones, como el debate, la negociación o la discusión, porque su objetivo principal es la transformación de sus participantes mediante el aprendizaje.

El diálogo tiene características particulares que permiten guiar los encuentros del equipo de trabajo, lo cual garantiza la construcción de contextos emocionales de confianza, curiosidad y preocupaciones comunes. En la [Tabla 3](#) encontrará las características del diálogo que le permitirán consolidarlo en sus encuentros (Pruitt & Philip, 2008):

En el diálogo.	En un debate.
Se buscan aspectos comunes.	Se busca discernir la perspectiva correcta.
Se escucha para ampliar la comprensión y construir sentido.	Se escucha para encontrar inconsistencias en el discurso de otras personas.
Las personas participantes reconocen la posibilidad de equivocarse, están abiertos a cambiar de posición.	Las personas participantes asumen que están en lo correcto.
La atmósfera es segura, las reglas buscan respeto y comunicación.	La atmósfera es amenazadora, se permiten intervenciones que atacan a otras personas.
Se exponen las posturas para revisarlas.	Se defienden las posturas como verdades.
Es posible llegar a mejores conclusiones que las disponibles hasta el momento.	Las posiciones estatuidas son mejores, no son necesarias nuevas soluciones.
La respuesta se teje en una solución con partes complementarias.	Hay una respuesta correcta en las posturas expuestas.

Tabla 3. Diferencias entre diálogo y debate.

Para que en sus encuentros tenga una experiencia de diálogo agradable y fructífera es importante recordar algunos acuerdos básicos con las personas participantes:

- Escuchar activamente, con atención e interés.
- Todas las personas tienen las mismas oportunidades para hablar.
- Cada persona habla por turnos, sin interrumpirse.
- Hable por usted. Comience las frases con “yo creo”, “yo pienso”, “me parece”, etc. Evite hacer generalizaciones.
- No se burle ni ofenda a nadie.
- Hable del tema central, no se vaya hacia otros temas.
- Si habla de personas que no están, no diga sus nombres.
- Lo que se habla aquí, se queda aquí. Para que la confianza se fortalezca, no use lo que sus compañeras y compañeros dicen o sienten por fuera del grupo.

▲ Oportunidad para innovar.

En el **Anexo 9** se plantean las siguientes herramientas para aportar a la construcción de escenarios de diálogo:

Herramienta de diálogo público: puede ser útil para tratar temas polémicos en los que haya muchas opiniones en tensión y se desee iniciar un trabajo al respecto.

Café del mundo: permite construir comprensiones comunes frente a una situación particular, explorarla y llegar a acuerdos sobre acciones por realizar, sin importar que permanezcan diferentes formas de comprenderla en el grupo.

Los procesos de diálogo promueven la toma de decisiones con las que las personas se sienten comprometidas. Las siguientes preguntas pueden servir para verificar la marcha y pertinencia del diálogo y para ampliar sus horizontes, aprovechando el máximo potencial de las conversaciones.

¿Quién puede verse afectarse o interesarse?	¿Es posible generar acciones desde sectores involucrados?
¿Qué posturas divergentes existen al respecto?	¿Qué aprendí de la experiencia?
¿Qué otra explicación se puede imaginar?	¿Qué nuevas dudas y preguntas surgieron?
¿Qué niveles de afectación hay para diferentes sectores de la población?	¿Quién podría sentirse incómodo en este espacio?
¿Qué otras posturas podrían tomarse?	¿Qué temas serían difíciles de hablar? ¿Cómo hacerlo?
¿Qué soluciones no se han intentado?	¿Es económicamente viable mantener estas soluciones?
¿Qué necesitan estas acciones para permanecer en seis meses, un año y a largo plazo?	¿Quiénes deben comprometerse a qué para conseguir el cambio?
¿Qué factores podrían obstaculizar el desarrollo de estas acciones?	

Estas preguntas tienen la mirada puesta en el proceso y no en el resultado del diálogo. Este aspecto es muy importante tenerlo en cuenta cuando se valoren los encuentros y acciones encaminadas al fortalecimiento de la convivencia, las cuales se enfocan en la transformación de las relaciones de la comunidad educativa.

Historias para tener presente.

Para finalizar, encontrará a continuación cuatro historias de la vida real que presentan habilidades de liderazgo que inspiran y que tienen lugar en nuestro país. Las y los directivos docentes que protagonizan estas historias han promovido la participación, consolidado equipos de trabajo, reflexionado sobre su quehacer y facilitado espacios de diálogo, corresponsabilidad y cambio.

Las transformaciones hacia la participación forman ciudadanas y ciudadanos comprometidos, activos y autónomos. En la zona cafetera, un grupo pequeño de docentes decidió formar a sus estudiantes en competencias ciudadanas, promovieron el desarrollo de habilidades como la argumentación, la empatía, la capacidad de adoptar puntos de vista críticos, la escucha activa, y la expresión de sentimientos, entre otros. Al comienzo, el EE celebró el esfuerzo de las y los docentes que, por medio de cambios en la forma de relacionarse con sus estudiantes, lograron promover su aprendizaje. A raíz de ello, un grupo de estudiantes decidieron protestar por una situación de corrupción e injusticia en la gestión del EE.

La transformación de la convivencia se logra en la convivencia. Puede que esta máxima parezca una tautología, pero suele olvidarse que el cómo es lo importante, más allá de los resultados o el qué. Por ejemplo, es común que se realicen actividades de formación para el ejercicio de la ciudadanía en el aula pero que se establezcan como obligatorias. Resulta inspiradora la historia de una rectora de Cauca que convoca periódicamente a reuniones de retroalimentación entre estudiantes y docentes. A la indagación sobre su manera de formar a sus docentes, ella respondió: “Aquí nadie ha formado a nadie, nosotros nos hemos hecho profesores juntos y seguimos haciéndolo en la convivencia, cada día”.

Compartir y confiar: fórmula para no trabajar solo. Las tareas que enfrentan las y los directivos docentes en los EE son abrumadoras. En un establecimiento de 4.000 estudiantes en Bogotá, el rector decidió confiar en sus docentes. Un grupo decidió suspender las evaluaciones al grupo de estudiantes pequeños y propusieron espacios más flexibles entre primero y segundo grado. La directora académica permitió por un tiempo la práctica pedagógica de aprendizaje sin evaluación de productos. Hoy se aprende de esta estrategia, que resulta en un grupo de estudiantes más interesados, activos y comprometidos en la escuela.

Enseñar sin imponer la autoridad es seducir. Esta frase de Humberto Maturana hace recordar la historia de una docente de español que, un día, desesperada por la indisciplina en su curso del grado once, se salió de control. Después del episodio se preguntó por su estilo docente. Supo entonces que no tenía sentido imponer a sus estudiantes algo que no querían. Se dedicó a conocerlos con genuino interés para comprender sus inquietudes y sus maneras de hacer los ejercicios de clase. Es reconocida ahora como la “más estricta” entre sus colegas, que observan cómo sus estudiantes le “hacen caso”. Una mirada cercana muestra cómo seduce a sus estudiantes con invitaciones que tocan su curiosidad y afectan sus preocupaciones: rock, política, cine, cualquier tema de su interés es una buena excusa para debatir y organizar actividades de discusión en el aula.

Desde mi rol como directiva docente, ¿qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?

Se les planteó esta pregunta a diferentes directivas docentes de EE del país, estas son algunas de sus respuestas.

“Insistir sistemáticamente, en formaciones generales cada semana y en el aula de clase, en el respeto, el amor por el otro, la tolerancia y la necesidad imprescindible de resolver los problemas a través del diálogo como herramienta irremplazable para garantizar la paz y la armonía en la escuela y como contribución a la responsabilidad que cada estudiante (cada persona) tiene de aportar a la paz del mundo, a la paz de Colombia, a la paz de su departamento, a la paz de su ciudad, a la paz de la comunidad donde vive, a la paz de su hogar y a la paz de la escuela.

Enseñar a los estudiantes a resolver sus problemas a través de la tolerancia y el diálogo, definiendo la tolerancia como el esfuerzo o la capacidad para no responder frente a una agresión con otra agresión,

prefiriendo buscar la mediación del docente o del coordinador. Al presentarse un problema entre dos o más estudiantes cambiar la sanción por acompañarlos en un diálogo, llevándolos a que cada uno reconozca sus errores y se reconcilie con el otro pidiéndose disculpas mutuamente, porque cuando hay una agresión ambas partes tienen responsabilidad en los hechos. Pedirle disculpas al otro y al final darle la mano o un abrazo es más «doloroso» que una sanción, pero se logra eliminar las heridas y resentimientos y se aporta al crecimiento personal”.

Jaime Alberto Castaño Botero, Coordinador Sección San Francisco de Paula, IE La Esperanza, Medellín, Antioquia.

“Como rectora debo escuchar a mis estudiantes, docentes y familias. Es necesario consolidar escenarios de participación y valoración de las diferencias, es decir, reconocer que las personas valen por lo que son y que podemos aprender de ellas. Estos son elementos fundamentales para que se puedan formar los ciudadanos y ciudadanas que necesita nuestro país”.

Gladys Hernández, Rectora, IE Ciudad La Hormiga, Valle del Guamuez, Putumayo.

Despedida.

Se espera que este apartado haya sido inspirador. Recuerde que encontrará en las personas que lo rodean aliadas y aliados para conseguir el objetivo que se proponga. De la misma manera que las crisis necesitan nombrarse, los cambios positivos deben señalarse para que aparezcan. Muy seguramente en su EE ya han sucedido cambios hacia la convivencia que todos desean. Sea flexible en el proceso y recuerde que compartir es indispensable.



Docentes y docentes con funciones de orientación.

¿De qué manera el estilo docente puede fortalecer la convivencia escolar?, ¿cómo se pueden mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes?, ¿qué se puede hacer para mejorar la disciplina en el aula de clases?, ¿qué herramientas puede utilizar una docente con funciones de orientación para aportar a la convivencia escolar?, ¿cuáles principios pedagógicos apoyan el desarrollo de competencias ciudadanas?

Estas son algunas preguntas con las que reflexionan a diario docentes y docentes con funciones de orientación del país. Preguntas que evidencian la preocupación que tienen los docentes sobre la forma cómo pueden aportar a la convivencia escolar y al ejercicio de los DDHH y DHSR.

Esta preocupación se justifica porque la convivencia escolar se ha convertido en un indicador relevante para la calidad en el sistema educativo, no sólo por la creciente preocupación por los problemas de disciplina en las aulas, sino por la necesidad de generar estrategias pedagógicas específicas que involucren una conciencia del aprender juntos, participar activamente y vivir en comunidad (Pérez-Juste, 2007).

Respondiendo a esta preocupación y partiendo de lo planteado como responsabilidades de cada docente en la Ley 1620 de 2013, se ha construido el siguiente apartado con el ánimo de plantear herramientas que beneficien el quehacer docente en el marco del mejoramiento de la convivencia escolar.

Como se mencionó en la introducción de esta guía, las herramientas que se proponen son sugerencias que se espera sean útiles. Sin embargo, se invita a complementarlas con los saberes y experiencias que cada docente tenga en su contexto escolar.

¿Qué necesita cada docente y docente con funciones de orientación para fortalecer la convivencia escolar?

El equipo de docentes y docentes con funciones de orientación de todos los EE comparten un mismo origen o esencia y es el desarrollo integral del grupo de estudiantes, como se plantea en la Ley General de Educación.

Esta labor va mucho más allá de lo relacionado con el conocimiento meramente académico o con el desarrollo de habilidades científicas. Tiene que ver, además, con la formación de ciudadanas y ciudadanos competentes para actuar constructivamente en una sociedad democrática (MEN, 2003). En consecuencia, tanto el docente con funciones de orientación como el docente de aula encarnan una responsabilidad pedagógica y humana del mismo nivel, incluso cuando a veces se asuma que el docente con funciones de orientación no tiene influencia alguna en el clima de aula o en las relaciones que allí se entretienen, o que el docente de matemáticas no desarrolla competencias ciudadanas en su área.

El aula es un espacio en el que, si bien convergen y se entremezclan problemáticas de las persona que allí se encuentran, también funciona como una oportunidad para transformar positivamente las comunidades. Por lo tanto, la convivencia, la paz, la participación y la valoración de las diferencias tienen su seno justo allí, en esa cotidianidad del compartir en el aula (MEN, 2003).

La ciudadanía del presente y del futuro se construye permanentemente a partir de lo que sus sentidos le entregan: lo que ve, escucha, toca, huele y degusta. Pero no se trata solo de eso, de la información que

reciben las personas, sino de cómo la reciben; y esa es la esencia del quehacer docente. Es por esto que, además de pensar qué se enseña (contenidos), es necesario tener siempre presente el cómo se enseña (currículo oculto).

El estilo docente se encarga justamente de esto último y es necesario decir que la formación para el ejercicio de la ciudadanía, según el desarrollo de competencias ciudadanas, tiene gran parte de su origen justo allí, en la manera cómo cada docente construye el conocimiento. Y es que un mismo tema puede enseñarse de manera que envíe al estudiante un mensaje de autoritarismo o de sentido democrático y participativo. El grupo de estudiantes se compone de personas que poseen saberes que alimentan significativamente la labor del equipo docente y que, por lo tanto, deben ser tenidos siempre en cuenta. En la medida en que se fortalezcan los canales de comunicación entre ambos, se garantiza una formación más pertinente, integral y justa.

Adicionalmente, tanto el aula como los proyectos que lideran los docentes con funciones de orientación, son escenarios donde se pueden desarrollar competencias ciudadanas, razón por la cual es importante reconocer esta potencia y aprovecharla.

De igual forma, es necesario resaltar que la formación para el ejercicio de la ciudadanía, por ejemplo el fortalecimiento de la convivencia escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas, se puede vivenciar en todas las disciplinas y áreas del conocimiento, es decir, es una responsabilidad que el equipo de docentes comparte.

Teniendo en cuenta lo anterior, en los siguientes apartados se plantean recomendaciones, actividades y ejemplos que invitan al equipo de docentes y docentes con funciones de orientación a reflexionar y actuar sobre su quehacer en el marco del mejoramiento de la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.

¿Cómo fortalecer la convivencia escolar desde el rol docente?

Tanto docentes como docentes con funciones de orientación son piezas fundamentales en el engranaje de la convivencia escolar. Juegan un rol de vital importancia que se debe entender como un proceso donde se fortalece la convivencia, por medio del desarrollo de competencias ciudadanas.

Este rol se ve alimentado por los planteamientos de la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario, en el que el equipo de docentes tiene un lugar privilegiado en la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, en especial en sus componentes de promoción y prevención.

De esta forma, el equipo de docentes puede fortalecer la convivencia escolar por medio de diferentes procesos. Como se plantea en el [Gráfico 4](#), se proponen cuatro ideas para fortalecer la convivencia escolar, las cuales se explicarán a continuación:

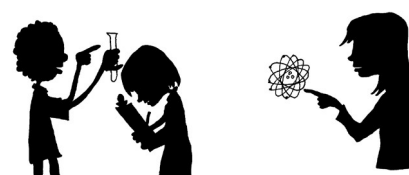




Gráfico 4. Procesos que puede desarrollar el equipo docente para fortalecer la convivencia escolar.

1. Estilo docente: la escuela es un espacio ideal para vivenciar las competencias ciudadanas, las cuales se desarrollan en la práctica. El clima escolar y el clima de aula son coherentes con estas habilidades, necesarias para convivir en paz, participar y valorar las diferencias (Chaux, 2012).

Específicamente, el clima de aula se refiere a la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes y a la atmósfera de trabajo. En este clima de aula se pueden plantear además dos variables: el cuidado de las relaciones y la estructura de la clase (Chaux, 2012).

El primero se refiere a aspectos como por ejemplo la preocupación mutua por el bienestar, la calidez, el afecto, la resolución de conflictos y la comunicación. El segundo se refiere al establecimiento de normas, su aplicación consistente, el orden y seguimiento de instrucciones (Chaux, 2012).

Teniendo en cuenta estas dos dimensiones, se pueden caracterizar cuatro estilos docentes, como se plantea en el **Gráfico 5** (Chaux, 2012).



Gráfico 5. Estilos docentes a partir de la estructura y cuidado de las relaciones.

1. Autoritario (alto nivel de estructura-bajo nivel de cuidado): docente que privilegia el orden de la clase, el seguimiento de sus instrucciones, el cumplimiento de normas y órdenes, pero no se preocupa por brindarles afecto. El grupo de estudiantes usualmente trabaja, pero la mayoría sienten temor porque temen ser reprimidos por cualquier muestra de indisciplina (Chaux, 2012). Este estilo no es congruente con el desarrollo de competencias ciudadanas.

2. Permisivo (alto nivel de cuidado-bajo nivel de estructura): docente que es afectuoso con el grupo de estudiantes pero que no define normas ni hace cumplir los límites, lo cual afecta el desarrollo del programa académico. Este estilo trae consigo problemas disciplinarios que dificultan el aprendizaje (Chaux, 2012).

3. Negligente (bajos niveles de cuidado y de estructura): en este estilo no hay normas, límites, ni muestras de afecto. Lo que se evidencia es una desconexión entre docente y estudiantes. Lo anterior afecta profundamente los aprendizajes en áreas académicas y en especial de las competencias ciudadanas (Chaux, 2012).

4. Asertivo/democrático (altos niveles de cuidado y de estructura): este estilo se caracteriza por dar prioridad al cuidado de las relaciones y a la estructura de la clase. Es decir, se presenta buena comunicación y afecto, pero se definen y aplican normas para el funcionamiento de la clase, las cuales son construidas usualmente de manera colectiva (Chaux, 2012). Como es de esperarse, este estilo beneficia el desarrollo de competencias ciudadanas y la convivencia escolar al permitir procesos democráticos en el aula.

Es importante aclarar que los estilos docentes no son completamente estables, pueden modificarse. Sin embargo, un primer paso para enriquecer las relaciones entre docente y estudiantes, es conocer los estilos docentes, reflexionar sobre ellos e identificar aciertos y oportunidades de mejoramiento de la propia práctica pedagógica.

▲ Oportunidad para innovar.

¿Le interesaría desarrollar un ejercicio con sus compañeras y compañeros docentes para reflexionar sobre los estilos docentes? En el [Anexo 10](#) se propone una actividad que puede desarrollar para cumplir con este objetivo.

□ Recomendaciones.

A continuación se plantea una serie de sugerencias para contribuir al mejoramiento del estilo docente en pro de la construcción de la convivencia pacífica, la participación y la responsabilidad democrática, la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias:

- *La inclusión del grupo de estudiantes en el trabajo de aula (evaluación, exposición de contenidos, diseño de actividades, etc.) le da riqueza al desarrollo del currículo, gracias a la integración de su perspectiva, intereses y expectativas. Adicionalmente, permite conocer las percepciones del grupo de estudiantes sobre los procesos de construcción de la convivencia en los EE. Este encuentro de versiones es enriquecedor y motivante para la comunidad educativa. Para iniciar esto es fundamental entender a profundidad que las personas adultas y los niñas, niños y adolescentes funcionan mediante lógicas diferentes, y que acercar estas lógicas no se trata de transformar una en la otra, sino de un proceso dialógico entre ambas.*
- *El currículo oculto docente (que va desde la forma cómo saluda, cómo establece las normas o cómo conversa con el grupo de estudiantes) funciona como un metadiscurso que puede o no aportar al desarrollo de competencias ciudadanas en el transcurrir de la clase misma. En otras palabras, la mejor manera de aportar al entendimiento de las competencias ciudadanas por parte del grupo de estudiantes es por medio de la práctica de aquel que los forma, de su ejemplo.*
- *Es fundamental comprender la relación directa y necesaria que hay entre el desarrollo de las competencias ciudadanas y el mejoramiento de la convivencia. Lograr resultados en este sentido implica un proceso de transformación profunda de las prácticas pedagógicas.*

2. Desarrollo de competencias ciudadanas: las competencias ciudadanas se entienden como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas con conocimientos y actitudes, permiten que las personas se relacionen pacíficamente con otras y participen constructiva y democráticamente en una sociedad (MEN, 2003). Así, abordar las competencias ciudadanas es una manera más para promover la convivencia pacífica y prevenir la agresión escolar.

Como se ha planteado anteriormente, la escuela es un lugar relevante para el desarrollo de competencias ciudadanas, las cuales se deben vivenciar en la práctica para comprenderlas plenamente. De esta forma, el ejemplo de docentes y docentes con funciones de orientación son elementos fundamentales para que el grupo de estudiantes aprendan habilidades para construir una sociedad democrática (estilo docente).

Adicionalmente, en los EE se puede promover el desarrollo de este tipo de competencias tanto en el aula de clase como por fuera de ella. Cabe anotar que el desarrollo de competencias ciudadanas se puede realizar diseñando actividades específicas para cumplir con este propósito pedagógico, al igual que incluir acciones articuladas a las áreas académicas como por ejemplo matemáticas y lenguaje.

Se han identificado una serie de principios pedagógicos para el diseño y puesta en marcha de actividades que desarrollen competencias ciudadanas, los cuales se relacionan por ejemplo con tener presente la participación activa y características propias del público objetivo, y permitir diseñar acciones para vivenciar en la práctica las competencias ciudadanas ([Anexo 11](#)). En el [Anexo 12](#) se plantean algunos ejemplos de este tipo de actividades.

En la **Tabla 4** se plantean algunos ejemplos de posibles estrategias para desarrollar competencias ciudadanas en sus estudiantes:

Escenario	Estrategia	Descripción
En el aula.	Específica para el desarrollo de competencias ciudadanas: Proyecto sobre convivencia.	Un proyecto es una estrategia que permite orientar acciones con el fin de alcanzar un objetivo como solucionar problemas o enfrentar un reto (Jaramillo, 2004). Se puede diseñar en conjunto con el grupo de estudiantes un proyecto para fortalecer la convivencia escolar o para desarrollar una serie de competencias ciudadanas como la empatía o pensamiento crítico. Lo importante es que el grupo de estudiantes pueda vivenciar todo el proceso de construcción del proyecto, desde la identificación del problema, definición de objetivos y construcción de actividades. Participar en un proyecto le permite al grupo de estudiantes (Jaramillo, 2004): • Desarrollar competencias comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar). • Desarrollar la capacidad de investigación y pensamiento científico. • Poner en práctica el análisis, síntesis y pensamiento crítico. • Aprender de las personas que conforman el grupo. • Tomar decisiones sobre actividades, tiempos y recursos.
	Integradas a las áreas académicas: Aprendizaje cooperativo.	Es una estrategia pedagógica que busca promover el trabajo en grupo para obtener un objetivo común, el cual beneficia a todas las personas que pertenecen al grupo. Esta estrategia se puede utilizar en todas las áreas académicas. Buscar optimizar el aprendizaje del grupo de estudiantes, favorecer las relaciones sociales, valorar la diversidad y reconocer las habilidades de cada persona (Saldarriaga, 2004). Algunas características del aprendizaje cooperativo son (Saldarriaga, 2004): • Busca maximizar el aprendizaje de todas las personas que conforman el grupo, es decir, hay un esfuerzo por obtener resultados que superen el desempeño que se obtiene a nivel personal. • Los niñas, niños o adolescentes que forman parte del grupo comparten las responsabilidades del trabajo asignado. • Las personas que conforman el grupo realizan trabajo colectivo, es decir, se ayudan, explican, comparten y colaboran. • Los niñas, niños o adolescentes que forman parte del grupo interactúan a partir de la vivencia de competencias ciudadanas como la escucha activa, empatía y resolución pacífica de conflictos. • Las personas que conforman el grupo evalúan su trabajo constantemente identificando aciertos y oportunidades de mejoramiento. • Cada grupo debe aprender el material que se les asigna y asegurarse de que todas las personas hayan aprendido.
Fuera del aula.	Radio escolar.	Una oportunidad para desarrollar en el grupo de estudiantes las competencias ciudadanas como el pensamiento crítico, la comunicación asertiva y el manejo de emociones, es permitir que lideren la radio escolar como medio de comunicación para la expresión de sus intereses, motivaciones y gustos. Es relevante confiar en las habilidades del grupo de estudiantes para manejar estos espacios y apoyar acciones en pro de la convivencia en este escenario.

Tabla 4. Ejemplos de actividades para el desarrollo de competencias ciudadanas.

◆ Ejemplo.

Una docente de lingüística del Pacífico colombiano enseña los géneros literarios a sus estudiantes. Para trabajar el tema de la fábula, pide al grupo de jóvenes que recuerden alguna experiencia de su pasado que les haya dejado una enseñanza en su vida y que la escriban basándose en la estructura de las fábulas. En clase, los textos son compartidos con las otras personas.

Con este sencillo ejercicio, la docente promueve la convivencia en su aula de clase demostrando a sus estudiantes que se preocupa por sus historias personales y abre la posibilidad de que se conozcan y compartan.

De igual forma, para el desarrollo de competencias ciudadanas en el grupo de estudiantes, es muy importante que en las actividades escolares se den las mismas oportunidades de aprendizaje a los niñas, niños y adolescentes. Lo anterior se menciona porque se ha evidenciado cómo, a pesar de que las y los estudiantes están en los mismos espacios de la escuela, no se les está enseñando lo mismo.

Es decir, existen sesgos de género en las competencias académicas y sociales que se promueven, se sigue pensando que los niños son mejores para las matemáticas y las niñas deben encargarse de las labores del hogar. Además, se ha observado cómo en la escuela se presume la heterosexualidad, por lo que en algunas ocasiones se permiten manifestaciones, expresiones, dudas y chistes homofóbicos (García, 2007; García, 2004).

○ *Lugar de articulación.*

¿Le interesa conocer herramientas pedagógicas que aporten al ejercicio de los DHSR? Le invitamos a consultar la guía pedagógica “Convivencia y derechos sexuales y reproductivos en la escuela”.

▲ *Oportunidad para innovar.*

¿Le interesa conocer otras estrategias pedagógicas para desarrollar competencias ciudadanas? Puede consultar otras estrategias en la guía pedagógica sobre la Ruta de Atención Integral que forma parte de esta serie. Además, le invitamos a consultar el espacio virtual Ciudadanía Activa donde encontrará otros ejemplos y podrá aportar sus experiencias. De esta manera, podrá generar nuevas estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas.

3. Ambientes de aprendizaje democráticos: el concepto de ambiente de aprendizaje involucra una concepción activa de las personas, es decir, parte de su interacción con el entorno y su relación con acciones pedagógicas en las que quienes aprenden reflexionan sobre su actuar y sobre el de otras personas (Raichvarg, 1994).

Los ambientes de aprendizaje hacen referencia entonces a lo propio de los procesos educativos que involucran objetivos, recursos, tiempos, acciones y vivencias de los niñas, niños y adolescentes, además de ser el escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje (Duarte, 2003).

Estos ambientes de aprendizaje sirven para reflexionar sobre la importancia que tienen escenarios diferentes a la escuela y al aula de clase en los procesos educativos, es decir, la manera cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo traspasando los muros físicos de los EE para extenderse a la comunidad, las redes informáticas y las regiones. Así, dentro de estos ambientes de aprendizaje se debe reflexionar de manera paralela lo que ocurre en el entorno de quien aprende (Duarte, 2003).

Para comprender los ambientes de aprendizaje se debe tener en cuenta el medio físico y las interacciones que se producen. Es decir, se debe tener en cuenta por ejemplo la organización y disposición espacial, el estilo docente, el tipo de relaciones que se construyen entre estudiantes y docentes, el tipo de aprendizaje, la construcción de normas y las actividades que se realizan (Duarte, 2003).



En este marco de referencia, los ambientes de aprendizaje que fortalecen la convivencia escolar y benefician el ejercicio de los DDHH y DHSR, son los que se caracterizan por ser democráticos. Este tipo de ambientes de aprendizaje se caracterizan por la posibilidad de interacción de todas las personas del grupo, la construcción colectiva del conocimiento, la innovación pedagógica, la valoración de las identidades del grupo de estudiantes, el uso de espacios diferentes al aula para aprender, la reflexión continua y la construcción de relaciones significativas (Cano & Llana, 1995).

Por ejemplo, un ambiente de aprendizaje democrático es aquel donde se organiza el aula de tal manera que permita al grupo de estudiantes interactuar, donde los contenidos, actividades y evaluaciones se construyen de la mano de los intereses de los niñas, niños y adolescentes. Así mismo, en este ambiente las y los docentes construyen las normas con sus estudiantes y se preocupan por su bienestar. A continuación se plantean algunas recomendaciones prácticas para construir este tipo de ambientes. Igualmente, en el [Anexo 13](#) se plantea un taller para reflexionar sobre este tema.

❑ Recomendaciones.

En la [Tabla 5](#) se plantean algunas diferencias entre ambientes de aprendizaje democráticos y no democráticos (MEN, 2012):

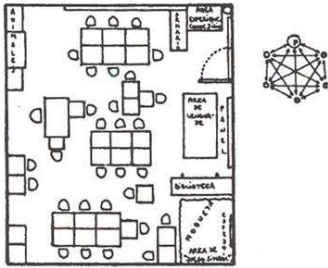
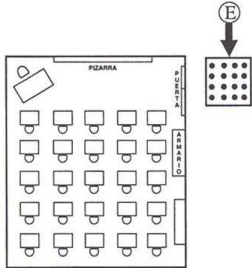
	Ambientes de aprendizaje democráticos.	Ambientes de aprendizaje no democráticos.
Organización espacial del aula o el lugar donde se realiza la actividad. (Cano & Llana, 1995)		
Tipo de aprendizaje.	Aprendizaje vivencial.	Aprendizaje memorístico.
Estilo docente.	Asertivo/democrático.	Autoritario, negligente o permisivo.
Desarrollo de acciones pedagógicas.	El grupo de estudiantes aprende a asumir las consecuencias de sus actos.	Dirigidas y programadas únicamente por la o el docente.
Construcción de reglas y normas.	De manera participativa, teniendo en cuenta los aportes del grupo de estudiantes.	Impuestas, decididas por la o el docente únicamente.
Manejo del conflicto.	De manera positiva y constructiva (diálogo y manejo de emociones).	De manera negativa (uso de agresiones).
Relaciones entre las personas que conforman la comunidad educativa.	Basadas en la dignidad y los DDHH inherentes a todas las personas por su condición humana.	Jerárquicas.

Tabla 5. Diferencias entre ambientes de aprendizaje democráticos y no democráticos.

4. Iniciativas y proyectos: como se mencionó anteriormente, el desarrollo de las competencias ciudadanas es fundamental para fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR. Se planteó además que es en la práctica donde se pueden aprender y poner en marcha las competencias necesarias para convivir de manera pacífica, participar y valorar las diferencias.

En este orden de ideas, una manera cómo docentes y docentes con funciones de orientación pueden desarrollar las competencias ciudadanas es mediante el diseño, implementación y evaluación de iniciativas y proyectos en la escuela.

El desarrollo de este tipo de actividades permite además dar respuesta a las responsabilidades que la Ley 1620 de 2013 plantea tiene el equipo de docentes en el marco de la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR; específicamente en el desarrollo de los componentes de promoción y prevención que forman parte de la Ruta de Atención Integral.

Dentro de este tipo de proyectos se encuentran por ejemplo el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales, los cuales buscan hacer reflexionar a la comunidad educativa sobre temas que trascienden el ámbito escolar como la educación para la sexualidad, el ejercicio de los DDHH y el cuidado del medio ambiente. Este tipo de proyectos deben ser diseñados, contruidos y evaluados por estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, directivas docentes y familias, pues son fundamentales para el fortalecimiento de la convivencia escolar.

Por otro lado se encuentra el desarrollo de iniciativas pedagógicas, las cuales pueden ser lideradas por docentes, docentes con funciones de orientación y estudiantes, y que buscan, desde las acciones cotidianas, construir estrategias para aportar a la convivencia escolar.

Estas iniciativas pueden relacionarse con actividades deportivas, conversatorios con entidades, actividades culturales o acciones en el aula. Lo importante es que, tanto la selección de temas como la metodología, sigan los principios pedagógicos para el desarrollo de competencias ciudadanas, tengan una intencionalidad clara y sean pertinentes al contexto. Por esta razón es fundamental contar la participación de estudiantes y sus familias en estos espacios.

▲ *Oportunidad para innovar.*

En el apartado dedicado a las y los directivos docentes encuentran herramientas útiles para desarrollar iniciativas y proyectos que fortalezcan la convivencia escolar, y herramientas relacionadas con el trabajo en equipo, el diálogo y el diseño de talleres. Estas herramientas son oportunidades para que usted innove y potencia sus habilidades como líder educativo.

○ *Lugar de articulación.*

¿Quiere conocer más sobre los componentes de promoción y prevención de la Ruta de Atención Integral?

Le invitamos a revisar la guía pedagógica que se construyó sobre este tema en el marco de esta serie. En esta guía encontrará recomendaciones para desarrollar iniciativas y proyectos que aporten al fortalecimiento de la convivencia escolar.

■ *Pregunta frecuente.*

¿Por qué las y los docentes con funciones de orientación son importantes para la convivencia escolar?

El papel de las y los docente con funciones de orientación es vital para el fortalecimiento de la convivencia escolar porque cumple dos labores adicionales que son esenciales para complementar el trabajo que se lleva a cabo en el aula: direccionar los proyectos transversales, y ser puente entre el interior y el exterior de los EE, es decir, conectar el aula con las familias y el entorno.

Esto es, sin lugar a dudas, un escenario integral idóneo para el ejercicio de la promoción de la convivencia escolar y la prevención de la violencia escolar porque:

- *En la escuela se conjugan el nivel individual y el nivel interpersonal (Chaux et al., 2013) tanto de estudiantes como de docentes. Por lo tanto, es prioridad cuidar del bienestar de ambos durante el lapso de tiempo que comparten en aquel espacio, así como la calidad de vida que se proyecta más allá del EE.*
- *De acuerdo con lo anterior, en las actividades que desarrollen las y los docentes con funciones de orientación se debe promover la convivencia, fomentando la solidaridad, el trabajo en equipo y el apoyo entre las personas que conforman la comunidad educativa. Además, estas características son fundamentales en las relaciones que se establecen con estudiantes, docentes y familias.*
- *Las y los docentes con funciones de orientación son protagonistas fundamentales en la implementación y evaluación de la Ruta de Atención Integral, especialmente por su liderazgo en la lectura del contexto y sus acciones en los componentes de promoción y prevención. Por ejemplo, el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos pedagógicos transversales se plantean como una oportunidad para reflexionar sobre temas cotidianos relevantes para la comunidad educativa. Igualmente, son un escenario fundamental para la formación para el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de competencias ciudadanas. De esta manera, estas actividades se convierten en un elemento fundamental del componente de promoción de la Ruta de Atención Integral.*

◆ Ejemplo.

Una docente orientadora del Putumayo tomó la siguiente decisión luego de participar en un proceso de formación en competencias ciudadanas: transformar radicalmente el funcionamiento del servicio social en su EE. Diez años habían pasado desde que dicho escenario había perdido, según su concepto, el carácter “social”. Ahora, el grupo de estudiantes destinaba esas horas apoyando el *call center* de una gran empresa asentada en la región. Entonces inició su proyecto formando en competencias ciudadanas a este grupo de estudiantes que luego empezaron a dictar talleres y conferencias para empresas, familias, oficinas municipales y hasta juntas de acción comunal. Desde entonces el servicio social de su EE volvió a ser social.

□ Recomendaciones.

- *Como se dijo anteriormente, el fortalecimiento de la convivencia escolar es un proceso complejo que quiere ser enriquecido por la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013.*
- *Todos los cambios son difíciles al principio, así que hay que darle el tiempo suficiente a estas dos herramientas para ver sus primeros frutos.*
- *No se puede olvidar que la ecuación más exitosa para la convivencia es: a mayor promoción y prevención, menor atención.*

Luego de revisar lo propuesto anteriormente es momento para reflexionar sobre:

¿Qué acciones concretas ha realizado o realiza actualmente para favorecer la convivencia escolar?

Piense en cómo son habitualmente sus encuentros con el grupo de estudiantes. ¿Cree que el diálogo que construye con ellos es legítimo, basado en la sinceridad y el respeto, o una conversación en la que se dice lo que la otra persona quiere escuchar? (Revise desde el saludo, los gestos, las frases, las preguntas, etc.). ¿Cómo cree que el diálogo aporta o no a la construcción de la convivencia pacífica en la escuela?

¿Cuál es el nivel de participación que da a sus estudiantes? (construcción de normas, decisiones que tienen que ver con actividades, evaluación, temáticas, etc.)

Para finalizar, lo invitamos a diseñar una actividad concreta que se comprometa a llevar a cabo, que se articule con su labor docente y que se dirija a fortalecer la convivencia escolar. En el [Anexo 14](#) encontrará un formato que puede utilizar.

Desde mi rol como docente o docente con funciones de orientación, ¿qué puedo hacer para fortalecer la convivencia escolar?

Se planteó esta pregunta a diferentes docentes y docentes con funciones de orientación de EE del país, estas son algunas de sus respuestas:

“Desde orientación docente las acciones (intervenciones grupales) implementadas en la institución deben tener como fin retroalimentar, promover y fortalecer la convivencia. Para ello, es indispensable distribuir las acciones en diferentes fases, en las cuales se incluyan los conocimientos, las prácticas y las actitudes que se desean formar y potenciar. Por tal motivo, dichas acciones deben incluir una estrategia de comunicación institucional que filtre la información sobre cualquier tipo de agresión a la que se expone un estudiante.

De igual manera, estas acciones deben incluir distintos agentes educativos; por lo cual deben ser implementadas tanto en padres, educadores y estudiantes. Para esto es necesario que cada tema trabajado con los estudiantes se aborde con padres y docentes. Para facilitar el cubrimiento de los distintos agentes que conforman la comunidad educativa, es necesario fortalecer las alianzas con otras entidades, por ejemplo, secretarías de salud, secretarías de desarrollo social, comisaría de familia, entre otras, así como potenciar el trabajo entre los docentes orientadores del municipio para movilizar de manera más rápida las alianzas. Por ello, uno de los aspectos a tener en cuenta es la inclusión de dichas actividades, generadas y gestionadas desde la orientación docente en el calendario escolar. Con ello se puede garantizar la formación en convivencia de los distintos agentes, así como la apertura de espacios a otras entidades que, de esta manera, pueden llegar a las instituciones educativas de forma programada y con un fin específico”.
Ruth Marithza Higuera Ibañez, docente orientadora, Colegio Roberto García Peña, Girón, Santander.

“Dialogar con los estudiantes para conocer la situación de cada uno de ellos y poder mediar ante cualquier conflicto que pueda ser personal, institucional o de aula. Tratar de establecer una relación con el acudiente de los estudiantes o padres de familia que permita expresar las cosas buenas de sus hijos y, entre la familia y el docente, ayudarles a superar las cosas negativas”.

Luz Nelli Camacho Berrio, docente, IE Santafé de Icotea, María la Baja, Bolívar.

“Creo que lo que se puede lograr en nuestra práctica docente cotidiana y por medio de nuestro accionar es hacer de los derechos humanos una praxis constante, coherente, y congruente con el ser, sentir, pensar, decir y hacer, en los diferentes ámbitos en los que nos circunscribimos, es decir, a nivel personal, profesional, familiar, escolar y social. Tenemos el deber como personas, educadores y, ante todo, como seres humanos, de defender, propender, apropiar y garantizar el conocimiento y cumplimiento de los derechos humanos en el marco de la modernidad, rompiendo viejos paradigmas que no nos permiten avanzar y vivenciar el estado social de derecho”.

Guido Fernando Palomino Benavides, docente, IE Rural Nueva Bengala, Orito, Putumayo.

“Lo primero que tenemos que tener en cuenta es el contexto multicultural que tiene nuestro país y, a partir de esto, empezar a implementar estrategias que fomenten la convivencia. Por ejemplo, en la Guajira se utilizan figuras de personajes importantes en la cultura como el palabrero, un ente socializador y solucionador de conflictos a partir de la palabra. Así mismo, realizar actividades que desde nuestros proyectos fomenten la convivencia escolar y campañas a las que otras entidades también se vinculen”.

Ayie Gutierrez y Zaida Mesa, docentes, IE Divina pastora, Riohacha, Guajira.

“Me gustaría contar con un equipo de compañeros docentes que, paralelamente al Comité Escolar de Convivencia, trabajen en mejorar la atmósfera y el clima que se vive en mi EE. Espero que las estrategias para tratar los problemas de convivencia no se reduzcan a acciones de tipo punitivas, sino que se transformen en espacios de reflexión para que las soluciones o sus posibles derivaciones sean de carácter pedagógico”.

Alain Bermúdez Cabrera, docente, IE Francisco José de Caldas, Arauca, Arauca.

“Prepararme en forma comprometida sobre la conciliación escolar, ser un ejemplo de convivencia y seguir trabajando en el PARCE: Pedagogía Aplicada a la Resolución de Conflictos Escolares. Este proyecto es un centro de conciliación escolar para la construcción de paz. En nuestro colegio se prepara a estudiantes conciliadores”.

Hugo Tadeo Peroza, docente, IE General Santander de Arauca, Arauca.

“Se debe empezar por reestructurar el manual de convivencia que existe en nuestra EE dándole un rol de importancia a los estudiantes para que sean ellos partícipes de los cambios y compromisos que se pacten. Es de vital importancia comprometer a los jóvenes en este proceso de cambio y que por medio de ello busquemos las transformaciones que la comunidad educativa necesita y, a su vez, con el firme compromiso de los docentes porque somos el motor de las instituciones educativas”.

Oney Taquinoz León, docente, IE José María Córdoba, Florida, Valle del Cauca.

Anexo 1.

Respuestas a las preguntas del caso “La pérdida del morral de Marcela”.



Anexo 1. Respuestas a las preguntas del caso “La pérdida del morral de Marcela”.

A continuación encontrará la retroalimentación para cada una de las preguntas y respuestas del caso “La pérdida del morral de Marcela”:

¿Qué cree usted que debió hacer el docente?

a. Cerrar la puerta hasta que apareciera el morral de Marcela.

Retroalimentación: Observe cómo la retención de estudiantes es una acción que no constituye un medio válido en un EE y que atenta contra el ejercicio de los DDHH. Por otro lado, esta acción no favorece la solución de la situación y, más bien, podría empeorarla.

b. Calmar a Marcela y tratar de ayudarla a encontrar su morral.

Retroalimentación: Reconocer la angustia de la persona y apoyarla en la solución de la situación son acciones que construyen confianza y fortalecen un escenario de convivencia positiva. Así, los conflictos y las dificultades se resuelven mediante el aporte de todas las personas afectadas, en lugar de provocar polarizaciones del tipo “bueno-malo”.

c. Restablecer el orden y continuar con su clase a pesar de la angustia de Marcela.

Retroalimentación: Esta acción trata de validar la importancia de la tarea y mantener la estructura formal de la escuela por encima de los sucesos emergentes y de la afectividad de las personas. Sin embargo, esta prioridad puede ser importante, pero atenta contra la tarea del cuidado de las personas y erosiona la confianza mutua entre docentes y estudiantes.

d. Trasladar el asunto a la coordinación.

Retroalimentación: Fíjese que este proceder deja una sensación de desprotección en Marcela ya que aplaza la solución de una situación que la afecta notablemente. El docente de curso logra mayor confianza en la medida en que se apersona de las situaciones que afectan a estudiantes de sus cursos.

e. Acusar a Marcela de sabotear su clase.

Retroalimentación: La acusación a priori es violatoria del debido proceso y contradice la función primordial de personas adultas, familias y cuidadores: la de proteger y cuidar con amor y afecto la integridad física y afectiva de estudiantes.

¿Qué cree usted que debió hacer la madre de Marcela?

a. Conociendo a Marcela, regañarla por haber perdido el morral y hacer caso omiso de la actuación del docente.

Retroalimentación: Es probable que Marcela haya perdido el morral por su descuido y su desorden, es decir, por su propia responsabilidad. Sin embargo, para lograr que se reconozcan los errores es necesario ayudar a la persona equivocada a corregir el error y a restituir –en caso de que ello sea necesario- la condición que la falta ha quebrado. En este caso, puede ser que ayude al profe, a sus compañeras y compañeros a repetir la lección perdida por su culpa.

b. Está bien apoyarla ante la actitud del docente.

Retroalimentación: La tarea de cuidado de las personas encargadas de niñas, niños y adolescentes es siempre acompañarles y cuidarles ante las dificultades y adversidades de la vida. Sin embargo, ello no significa que se oculten, celebren o eviten las consecuencias de los errores. Debe demandarse una actitud no agresiva, ni discriminatoria de un docente; pero ello no significa para Marcela eludir su responsabilidad.

c. Escribir una carta al rector quejándose del docente y de la escuela.

Retroalimentación: Podría decirse que es una buena opción si esta decisión de la madre no facilita a Marcela deshacerse de su responsabilidad en la pérdida de su moral y en la pérdida del tiempo de clase que ella provocó con su proceder.

d. Propiciar que Marcela mejore su capacidad de orden en lo cotidiano.

Retroalimentación: Observe cómo esta opción tiene “poder de futuro”, es decir, no se ocupa solamente de señalar y castigar un error, sino que propicia el aprendizaje de formas de proceder más acordes con la vida en comunidad y le permite a Marcela reconstruir sus actuaciones en el futuro.

e. Obligarla a que confiese que no hizo la tarea y acusarla de perder el moral deliberadamente.

Retroalimentación: Si bien debe mostrarse a Marcela que su trampa ha sido descubierta (en el supuesto caso de que así sea) y que es condenable, se ha demostrado que la acción de emitir juicios a priori no produce resultados positivos, más bien, tiene consecuencias negativas ya que las personas se ubican en la posición de la culpa asumida y evitan el esfuerzo de la transformación positiva.

¿Qué cree usted que debería hacer Marcela ante ese pedido?

a. Declararse ofendida ante la madre por su pedido.

Retroalimentación: Tenga en cuenta que la sensación de “ser ofendida - ser ofendido” puede ser señal de un reconocimiento íntimo de la responsabilidad. Sin embargo, dudar de las motivaciones de otras personas puede ser una vulneración de la entereza y autoconfianza. Debe tenerse especial cuidado al formular dudas sobre las conductas antes de indagar con detalle.

b. Cuestionar la pregunta.

Retroalimentación: La pregunta de la madre parece legítima. Las circunstancias hacen que resulte sospechosa, de control para Marcela. Sin embargo, si en la familia se acostumbra intercambiar ideas y colaborar en los ejercicios de casa, la pregunta no parecería controladora. Pero si es la primera vez en seis meses que la madre pregunta a Marcela, la situación sería diferente.

c. Mostrar la tarea.

Retroalimentación: Esta puede ser la salida más sencilla desde el punto de vista de una persona adulta o cuidadora, pero para Marcela puede vulnerar su dignidad si cumple regularmente con su deber y si la pérdida fue al azar.

d. Explicitar ante sus cuidadores el tema de la confianza.

Retroalimentación: Esta salida puede ser la mejor para todas las partes. La comunicación abierta construye confianza, tanto si hay falta como si no la hay. La libertad sentida para expresar los sentimientos y las ideas es el mejor escenario familiar para un aprendizaje de la democracia que prepare para la vida escolar y la convivencia en sociedad.

Notas.



Anexo 2.

¿Cómo desde las familias se pueden desarrollar las competencias ciudadanas?



Anexo 2. ¿Cómo desde las familias se pueden desarrollar las competencias ciudadanas?

A continuación se plantea una lista de acciones que las familias puede llevar a cabo para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas (Chaux et al., 2013). Este ejercicio se puede hacer con todas las personas que forman parte de su familia.

Acciones que llevamos a cabo en familia.	✓
En el trato entre personas adultas.	
Las personas adultas del hogar resolvemos nuestros conflictos por medio del diálogo.	
Las niñas, niños y adolescentes ven un trato respetuoso entre las personas del hogar.	
Cuando nos enojamos nos abstenemos de agredirnos verbal y físicamente.	
Las personas adultas, mujeres y hombres, tenemos las mismas oportunidades de recibir afecto, tener tiempo libre, cuidar la casa, participar en la toma de decisiones, comunicarnos con parientes y amistades y asumir responsabilidades.	
Buscamos ayuda y apoyo para resolver problemas familiares.	
En el trato con las niñas y los niños.	
Me abstengo en todos los casos de usar el castigo físico.	
No tolero el abuso sexual en ninguna de sus manifestaciones.	
Promuevo que los conflictos en la familia se manejen de manera pacífica, con actitud de escucha, tomando en cuenta las distintas versiones y perspectivas de lo ocurrido, y buscando alternativas que favorezcan los intereses de todas la personas.	
Promovemos que todas las personas que conforman la familia puedan expresar lo que sienten sin herir a otras personas.	
Promovemos que todas las personas que conforman la familia nos preocupemos por el bienestar de las demás personas.	
Aprovechamos oportunidades para promover la práctica de competencias ciudadanas como, por ejemplo, escuchar, identificar las emociones propias y las de otras personas, empatía, argumentar puntos de vista, etc.	
Promovemos la capacidad para ponerse en los zapatos de otras personas y entender cómo se sienten.	
Existen en la familia normas que definen claramente lo que no está permitido. Es claro que no está permitido hacerle daño a otras personas, a sí mismas o sí mismos.	
Despejo las dudas que expresan mis hijas e hijos sobre temas relacionados con la sexualidad y, cuando no tengo la respuesta, les invito a buscar apoyo en fuentes científicas a nuestro acceso para que nos las adaren.	
Verifico los recursos que tienen las niñas, niños y adolescentes en casa para solucionar conflictos y contribuyo a fortalecer las habilidades que tienen y a desarrollar las que no poseen.	
Propicio ambientes en los cuales las niñas, niños y adolescentes se sientan seguros, útiles, incluidos y reconocidos.	
Permito que las niñas, niños y adolescentes, a medida que crecen, vayan tomando decisiones de acuerdo con sus capacidades para que adquieran seguridad y desarrollen su autonomía.	
Ofrezco las mismas oportunidades de socialización, juego, alimentación, conversación y trato cariñoso a las niñas, niños y adolescentes que forman parte de mi familia.	
Dedico por lo menos 15 minutos diarios a cada niña, niño y adolescente que forma parte de mi familia, de manera independiente e individual, para desarrollar una actividad que ella o él disfrute (ir al parque, leer cuentos, escuchar las canciones que le gustan, hacer dibujos, salir a caminar, hacer actividad física, etc.).	
Si las niñas, niños y adolescentes que forman parte de mi familia me comentan algo sobre comportamientos que personas adultas han llevado a cabo con respecto a su cuerpo, les creo e indago qué está ocurriendo para asegurarme de que se respete su derecho a la integridad y seguridad sexual.	
Con respecto al grupo de amistades.	
Conozco las amistades de las niñas, niños y adolescentes que forman parte de mi familia.	
Según la edad de las niñas, niños y adolescentes que forman parte de mi familia, les acompaño en los momentos de juego o reunión con sus amistades.	
En la casa verifico que las niñas, niños y adolescentes que forman parte de mi familia jueguen o socialicen con personas de edades similares a las suyas.	
Dedico tiempo para conocer, de manera genuina, interesada y respetuosa, los gustos e intereses de las niñas, niños y adolescentes que forman parte de mi familia, así como los de sus amistades.	

Acciones que llevamos a cabo en familia.		✓
Facilito espacios de encuentro seguros en los cuales las niñas, niños y adolescentes que forman parte de mi familia pueden explorar sus intereses y gustos así como sus habilidades sociales.		
Con respecto al EE.		
Asisto a los espacios de encuentro, tanto académicos como culturales.		
Conozco el manual de convivencia del EE.		
Me involucro en los proyectos escolares.		
Me intereso tanto por sus procesos académicos como por aquellos de socialización y, cuando identifico asuntos en los cuales el EE puede mejorar, lo comunico de manera apropiada por medio de los conductos regulares establecidos.		
Reportamos al EE situaciones de acoso escolar o de violencia escolar en las que las niñas, niños y adolescentes que forman parte de mi familia o sus compañeras y compañeros estén de alguna manera involucrados.		
Apoyamos y le hacemos seguimiento al EE en el manejo de los casos.		
Solicitamos al EE apoyo para recibir formación que nos brinde herramientas útiles para llevar a cabo todas las anteriores actividades.		
Con respecto a la comunidad en la que vivimos.		
Conozco los espacios recreativos, deportivos y culturales de la comunidad que frecuentan las niñas, niños y adolescentes que forman parte de mi familia.		
Participo en las decisiones de la comunidad que me conciernen y que pueden afectar el bienestar de las niñas, niños y adolescentes que forman parte de mi familia.		
Reclamo ante las autoridades competentes cuando observo que los derechos de las niñas, niños y adolescentes están siendo vulnerados en mi comunidad.		
Como parte de la comunidad, participo en iniciativas de promoción de los DDHH Y DHSR.		
Exijo a las autoridades locales el cumplimiento de sus obligaciones con relación a los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y exijo que presenten la rendición de cuentas correspondiente.		



Notas.



Anexo 3.

Lista de indicadores sobre participación en la escuela.



Anexo 3. Lista de indicadores sobre participación en la escuela.

A continuación encontrará una serie de indicadores que le permitirán reflexionar con otras personas sobre qué tan participativa es la convivencia en su EE.

Indicadores	Chequeo
La forma en la que se toman decisiones de todo tipo en el EE implica un proceso de información, diálogo, debate y consulta de las personas, incluso de aquellos que no suelen estar involucrados directamente, como las familias, y de aquellos que comúnmente no son consultados, como el grupo de estudiantes de primaria.	
La manera en la que se maneja la información con las personas que conforman la comunidad educativa es pública y clara. Es decir, las personas tienen acceso a la información y son notificadas sobre las decisiones que se toman en y para el EE, dentro de los límites que establece el cuidado del anonimato y la confidencialidad.	
Las personas que conforman la comunidad educativa cuentan con mecanismos para hacer escuchar su postura y los usan efectivamente. Hay estrategias concretas para proteger a quienes hablan, denuncian, debaten, etc.	
Cuando aparecen conflictos entre personas que conforman la comunidad educativa, es posible conversar sobre ellos sin la necesidad de llegar a un consenso. Es decir, en el EE conviven y permanecen diferentes puntos de vista.	
Las actividades que realizan las personas que conforman la comunidad educativa, las experimentan como invitaciones a la acción y no como imposiciones que deben cumplir y obedecer. Es decir, las acciones y tareas que realizan todos los días las personas que conforman la comunidad educativa (izadas de bandera, eventos culturales, asistir a clases, planear clases, evaluar, etc.) tienen sentido para las personas, y se hacen comprendiendo el significado y objetivo que tienen.	
Las personas que conforman la comunidad educativa pueden realizar sus roles de maneras distintas: el equipo docente utiliza estrategias diversas en sus clases, se experimentan y ponen a prueba estrategias pedagógicas aunque sean poco usuales, y el grupo de estudiantes participa en las clases de formas distintas (escribir, conversar en grupos, leer, trabajar diferentes temas que les interesen).	
Las diferencias socio-económicas, de creencias, cultura, costumbres, preferencias musicales, orientación sexual, género, sexo, raza, acento, origen, familia, etc., generan en la comunidad curiosidad y son valoradas como oportunidades de aprendizaje y enriquecimiento de la convivencia. Por ejemplo, la reacción ante nuevas personas que conforman la comunidad educativa y que son diferentes es de curiosidad y no de rechazo o deseo de homogenización. Hay muchas formas de ser y hacer que son valoradas en el EE; lo cual se observa en la presencia de una gran diversidad de estilos docentes y de formas de ser estudiante.	
En el EE hay hombres y mujeres en cargos directivos del mismo nivel jerárquico y hay mecanismos establecidos para garantizar la equidad de género al respecto.	
Las niñas y las mujeres jóvenes participan en la misma proporción que los niños y hombres jóvenes. Es decir, hay representación de mujeres en los comités, consejos, cargos de elección de estudiantes, etc. Además, en las clases, ellas participan de la misma manera que los estudiantes hombres en todas las actividades de las clases: se les exigen las mismas acciones y comportamientos, el mismo lenguaje, el mismo nivel académico, etc.	
Cuando usted enfrenta una dificultad, cuenta con un equipo (pueden ser dos personas) con el cual consultar y, antes de tomar decisiones, genera espacios de conversación y debate entre las diferentes personas que conforman la comunidad educativa.	

Anexo 4.

Formato de identificación de entidades y personas.



Anexo 4. Formato de identificación de entidades y personas.

A continuación encontrará una propuesta de formato que le permitirá sistematizar el proceso de identificación de entidades y personas que trabajan en temas relacionados con la convivencia escolar.

Nombre de la institución/entidad.	Acciones relacionadas.	Recursos disponibles.	Datos de contacto.	Posibilidad de alianza (alta, media, baja).



Anexo 5.

Formato para organizar y concretar acciones.



Anexo 5. Formato para organizar y concretar acciones.

A continuación encontrará una propuesta formato que le permitirá organizar y concretar acciones con su equipo de trabajo.

			Fechas para cada acción.				
Objetivo.	Acciones.	Responsables.	Preparación.	Inicio.	Finalización.	Siguiente reunión.	Documentos para registro.



Anexo 6.

Ejemplo de formato de ficha técnica.



Anexo 6. Ejemplo de formato de ficha técnica.

Ficha técnica.	
Personas participantes:	
Objetivo:	
Lugar:	
Fecha:	
Hora:	
Materiales:	
Paso a paso:	1. Actividad rompe hielo = confianza:
	2. Actividades del taller:
	3. Cierre:

Anexo 7.

Ejemplo de taller para trabajo en equipo.



Anexo 7. Ejemplo de taller para trabajo en equipo.

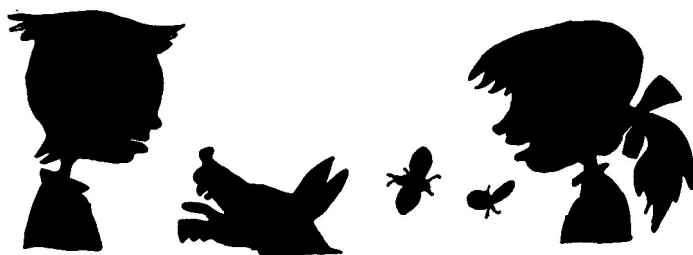
A continuación encontrará un ejemplo concreto de taller de media jornada que usted puede realizar con su equipo para comenzar a trabajar sobre un tema en común.

Este taller se puede desarrollar dentro de un modo de trabajo en grupo que se llama círculos de estudio (MEN, 2013) y que cuenta con las siguientes características:

- Contempla pequeños grupos diversos de máximo 10 personas.
- Los grupos se reúnen en varias sesiones de 2 horas aproximadamente.
- Las personas participantes fijan sus propias reglas de juego; lo que ayuda al grupo a compartir la responsabilidad de la calidad de la discusión.
- Es liderado por una persona que ayuda a dirigir la discusión, pero que no está allí para enseñar al grupo sobre el tema.
- Las personas participantes generan planes para la acción, en este caso, para fortalecer la convivencia.
- Se desarrollan llevando un registro reflexivo personal y grupal de las discusiones, como herramienta para sistematizar los aprendizajes.
- Se cierran con una tarea que sirve como insumo para la siguiente reunión y que fortalece la capacidad de las personas participantes de observarse.

Los **procesos** que se desarrollan en los círculos suelen seguir el siguiente camino:

- Construir un contexto de confianza (conectarse).
- Definir un horizonte común, acuerdos y compromisos.
- Explorar y reflexionar para definir una aproximación particular al tema que preocupa o interesa.
- Inventar y ensayar soluciones.
- Ajustar las acciones concretas realizadas.
- Compartir los procesos y los resultados con la comunidad para invitarla a fortalecer y continuar con las acciones realizadas.
- Volver a empezar.
- Se cuenta con un facilitadora o facilitador, quien estará a cargo de dar la palabra y organizar la sesión. Este rol debe ser desempeñado por todas las personas que conforman el grupo, turnándose para que no recaiga toda la responsabilidad en una sola persona.



Siguiendo los pasos mencionados, una primera jornada para el círculo podría desarrollarse de la siguiente manera (MEN, 2013):

Objetivos: • Conocer las personas que conforman el círculo, conectarse con ellas, y compartir intereses y expectativas. Materiales: Hojas y esferos. Primera parte – Introducción (20 minutos). 1. Permita que las personas que conforman el grupo formen parejas. Explique cómo el nombre de cada uno, por lo general, tiene una historia o un significado. Pida a las personas participantes que le cuenten a su compañera o compañero la historia de su nombre (por qué se lo pusieron, quién lo eligió, si le gusta o no, su significado, etc.). Como facilitador o facilitadora, inicie usted contando su historia a todo el grupo, a manera de ejemplo. 2. Luego pida a las personas participantes que compartan con todo el grupo la historia del nombre de su compañera o compañero, de manera que cada uno sea presentado por su pareja. 3. Ahora, el facilitadora o facilitador contará a las personas que conforman el círculo que este será un espacio de reflexión pedagógica en el que se fortalecerá la convivencia en el EE por medio del diálogo y a partir de las experiencias de cada persona. 4. El facilitadora o facilitador hablará primero de su rol: no se pondrá de parte de ninguna persona del grupo durante las conversaciones. Su función es ayudar a hablar y trabajar en equipo para que se tomen en cuenta todas las opiniones. 5. Luego, mencionará el rol de la relatora o relator de la sesión, quien tomará apuntes sobre las discusiones que se vayan presentando. La relatora o relator deberá ser una persona diferente por sesión. Tómese un par de minutos para elegir en este momento la relatora o relator de la sesión. 6. Solicite luego que identifiquen a un guardián o guardián del tesoro. Esta será la persona encargada de guardar y recopilar los productos que hagan durante las sesiones, incluyendo las relatorías en los respectivos portafolios. Lo importante es que sea la misma todo el semestre. 7. Finalmente, plantee las siguientes preguntas a las personas participantes para dar inicio al diálogo: ¿Quién es usted? Hable un poco sobre sí misma o sí mismo. ¿Por qué decidió ser docente? ¿Por qué cree que su rol es importante?	Recomendaciones generales para la facilitadora o facilitador. • Recuerde establecer cuál será el canal de comunicación entre todas las personas que conforman el círculo. • Esta sesión tiene cuatro partes. Utilice el tiempo sugerido como guía. No tiene que cubrir todos los puntos. Elija aquellos que usted crea son más adecuados para el trabajo de su grupo. • Haga que las personas participantes se sientan bienvenidas. Asegúrese de que cada persona tenga oportunidad de hablar y escuchar. • A algunas personas les resulta más fácil que a otras hablar sobre determinado tema. Dé tiempo a las personas para relajarse y sentirse cómodas. • Cuando convoque a las personas al círculo, dedique un tiempo para que ellas lleguen con curiosidad y se interesen. • Recuerde que entre más diversas sean las personas, más riqueza encontrará para generar ideas, estrategias y soluciones.
Segunda parte – Los intereses del grupo: El barco (60 minutos). 1. Para contextualizar a las personas participantes hágales saber que a partir de este momento se encuentran en un barco (el barco representa su comunidad educativa). Cada lado del salón se identificará de la siguiente forma: Norte: la proa. Sur: la popa. Oriente: babor. Occidente: estribor. 2. Ahora entregue cuatro papeles de 10x10 cm a cada una de las personas participantes y escriba en un lugar visible (tablero) cada una de las siguientes preguntas: • La proa: ¿Para dónde vamos? ¿Qué queremos hacer juntos? • La popa: ¿Con qué experiencias venimos? ¿Por qué estoy aquí? ¿Por qué decidí participar? • Babor: ¿Cómo me gustaría sentirme para mantenerme en este barco? • Estribor: ¿Qué factores dificultarían mi permanencia en el barco? Dé un momento para que las personas participantes escriban las respuestas en cada uno de los papeles. A continuación, se dará un momento a cada una de las personas participantes para que se paseen por los lados del barco y peguen sus respuestas en las paredes que corresponden. Al finalizar este paso, dé un tiempo para que todas las personas participantes recorran los diferentes espacios del salón y puedan leer las respuestas de sus compañeras y compañeros. 3. Ahora cuente a las personas participantes que así como ya han definido cuáles son las partes de este barco en el que han decidido “embarcarse”, también es fundamental escoger un capitana o capitán que los ayude a mantenerse en la ruta sin perder el horizonte, que los anime a seguir cuando sea difícil, y que actúe como garante de los acuerdos que se van a trazar como equipo.	Recomendaciones a la facilitadora o facilitador sobre la primera parte. • Para llevar un registro coherente a través de las sesiones, usted puede sugerirle al grupo utilizar un formato de acta. • Podría ser interesante iniciar la conversación recordando una experiencia que vivieron como estudiantes y que todavía los inspira a trabajar por la convivencia y la democracia en el país. Recomendaciones a la facilitadora o facilitador sobre la segunda parte. • Coloque en cada uno de los lados del salón letreros para identificar los espacios (proa, popa, babor y estribor). Estos ayudarán a las personas participantes a ubicarse en el espacio. • Permita que las personas participantes compartan sus intereses y expongan las expectativas que tienen sobre el trabajo del círculo. • Si dentro de esta conversación las personas expresan preocupaciones o problemáticas, pida a la relatora o relator que tome nota de estos aspectos, pues serán útiles para las siguientes sesiones. • Después del recorrido puede propiciar un cierre de esta parte de la actividad, haciendo énfasis en los aspectos en común que se encuentran en cada uno de los lados del barco, y mostrándoles los puntos de encuentro que son fundamentales para definir los intereses del grupo. • Permita que el grupo escoja la forma en la que se realizará la elección: podrá ser por votación (una forma más democrática y participativa) o al azar (la cual impide hacer un ejercicio más democrático).

- Cuento a las personas participantes que, de ahora en adelante, el rol del capitana o capitán es el de ser facilitadora o facilitador de las reuniones del círculo de estudio.
- Proponga un espacio para que las personas participantes que lo deseen se postulen para ser capitanas o capitanes.
- Recuerde que el capitana o capitán de este barco no sabe más que su tripulación y sólo cuenta con la disposición y compromiso de cuidar la coordinación de acciones para mantener el rumbo y garantizar que disfruten el recorrido.
- Genere un espacio en el que las personas participantes discutan cuál debe ser el sistema para hacer la elección del capitana o capitán. Usted también podrá postularse.
- Realicen la elección del nuevo capitana o capitán.

Tercera parte – Estableciendo acuerdos (30 minutos).

1. Las personas participantes deben ponerse de acuerdo sobre cómo lograr que el grupo funcione bien. Es decir, cómo hacer que el barco se mantenga a flote. Por esta razón, se plantearán algunas normas o reglas de juego que serán muy importantes para ayudar a dinamizar el trabajo de cada sesión. Estas son algunas ideas. Invite a las personas participantes a añadir algunas normas adicionales a la lista.

Ejemplos:

- Todas las opiniones cuentan por igual.
- Escuchémonos con curiosidad.
- Todas las personas que conforman el grupo deben tener la oportunidad de hablar.
- Hablemos una persona a la vez. No nos interrumpamos.
- Está bien pensar de forma diferente. Si algo no le agrada, diga cómo lo hace sentir y explique por qué.
- Céntrese en el tema en cuestión.
- Algunas cosas de las que hablaremos serán muy personales. Lo que hablemos en el barco, se quedará en el barco. No le contaremos estas cosas a otras personas, a no ser que el grupo esté de acuerdo en que está bien hacerlo.
- Ayudar al facilitadora o facilitador a no salirse del tema.
- Informar al grupo si no puede asistir a la sesión de trabajo.
- Se leerá la relatoría de la sesión anterior al inicio del trabajo del grupo.
- El grupo se reunirá cada 7, 15, o 30 días.

2. Es importante saber que cuando se tienen algunas normas que facilitan el desarrollo de las sesiones, también se pueden plantear algunas acciones reparadoras. No cumplir con los compromisos adquiridos tiene consecuencias en lo individual y lo colectivo. En este sentido, el grupo debe definir cuáles son las acciones necesarias para enmendar el incumplimiento de las normas por parte de alguien. Se trata de establecer las estrategias de disciplina positiva que evitan que las personas que conforman el grupo incumplan los acuerdos.

Ejemplos:

- Aportar una moneda de 200 a la alcancía del grupo. Al finalizar el trabajo del círculo, todos podrán compartir una comida con lo que se haya recogido.
- Tomar las notas de la sesión y sacar una copia para cada una de las personas que conforman el grupo.
- Apoyar al facilitadora o facilitador estando pendiente del cumplimiento de las normas.
- Apoyar al facilitadora o facilitador durante una sesión entregando materiales, pegando carteleros o dejando el salón en orden después del trabajo del grupo.
- Si no se presenta en una sesión de trabajo, enviar aportes o preguntas para ayudar a dinamizar la sesión en la cual no estará presente.

Cuarta parte – Pensando en lo que hablamos (10 minutos).

El grupo hablará de lo siguiente:

- ¿Qué pregunta se lleva de esta primera sesión? Mencione una idea que le haya gustado escuchar hoy y que lo haya sorprendido.
- Hable sobre cómo estuvo el encuentro: ¿qué funcionó en este encuentro?, ¿hay algo que le gustaría cambiar para la sesión siguiente?

Para la sesión siguiente...

Plantee a las personas participantes la siguiente actividad, la cual deben desarrollar para la próxima sesión:

Escribir las estrategias que le han servido y las que no le han servido para alcanzar, mejorar y fortalecer la convivencia, tanto en el EE como con su familia, amigas, amigos, vecinos, vecinos etc. (dinámicas, formas de conectarse con estudiantes, metodologías, formar de organizar el trabajo, juegos, preguntas, etc.).

Recomendaciones a la facilitadora o facilitador sobre la tercera parte.

- Ayude a las personas participantes a hacer una lista de normas para lograr un diálogo respetuoso y productivo que facilite el trabajo del grupo.
- Escriba las normas en una hoja grande de papel y colóquela donde puedan verla.
- Asegúrese de tener las normas y las acciones reparadoras con usted durante cada sesión.
- Las acciones reparadoras no deben ser vistas como castigos o sanciones punitivas, trate de proponer ejemplos de estrategias en las cuales todas las personas se benefician.
- Puede recordarles a las personas participantes que la dinámica que se está utilizando en el círculo para la definición de acuerdos y normas es llamada "Pacto de aula". Puede invitarlas a que realicen este ejercicio en sus propias aulas, para llegar a acuerdos con el grupo de estudiantes sobre diferentes aspectos.
- La construcción de normas es un proceso continuo. De acuerdo con las situaciones que se van presentando, el grupo podrá decidir incluir más acuerdos.

Recomendaciones a la facilitadora o facilitador sobre el cierre.

- Agradezca a las personas participantes por haber venido y compartido sus opiniones y comentarios.
- Recuérdeles sobre la importancia de asistir a todas las sesiones.
- Cuénteles sobre el tema que se abordará en la siguiente sesión.
- Pase una hoja de papel a cada una de las personas participantes donde puedan escribir el nombre, los teléfonos y las direcciones de correo electrónico y así poder mantenerse en contacto.

Anexo 8.

Recomendaciones para el trabajo en equipo.



Anexo 8. Recomendaciones para el trabajo en equipo.

A continuación se plantean una serie de dificultades muy comunes que ocurren en los grupos de trabajo y que han sido identificadas en la bibliografía como referencia práctica para evaluar las fortalezas y debilidades en un equipo, y proporcionar orientaciones de cómo trabajarlas (Lencioni, 2002; Jiménez, 2009).

1. Falta de confianza: Surge de la falta de disposición de las personas que conforman el equipo para ser vulnerables. Lo anterior surge porque las personas sienten temor de que sus debilidades sean utilizadas en su contra, lo que imposibilita la generación de confianza (Lencioni, 2002; Jiménez, 2009). Para generar un trabajo en equipo real y que provea elementos para la transformación de la convivencia, es necesario que las personas que conforman el Comité Escolar de Convivencia estén dispuestos y dispuestas a aceptar errores y responsabilidades, en aras de construir, de manera colectiva, soluciones a las dificultades.

2. Temor al conflicto: Al no construir confianza, el equipo teme al conflicto, pues se le dificulta plantear argumentos que no concuerden con los de otras personas. Lo anterior, porque si en los equipos no se puede discutir abiertamente sobre ideas importantes, se generan tensiones. En este caso los equipos, por evitar el conflicto, vuelven a ellos sin resolverlos. Es importante entender que las relaciones que perduran requieren de conflictos productivos para crecer, los cuales se caracterizan por la confianza, el respeto y el cuidado de las personas (Lencioni, 2002; Jiménez, 2009). Para el caso del Comité Escolar de Convivencia, es necesario que las personas que conforman el equipo puedan generar escenarios de diálogo donde puedan plantear argumentos contrarios, y así generar oportunidades de construcción de conocimiento.

3. Falta de compromiso: El temor al conflicto produce falta de compromiso ya que sin plantear sus opiniones en un debate abierto, las personas que conforman el equipo no aceptan verdaderamente las decisiones del grupo ni se comprometen con ellas. Lo anterior, porque el compromiso con las decisiones del equipo se produce cuando las personas que lo conforman sienten que se benefician de las ideas (Lencioni, 2002; Jiménez, 2009). Para el caso del Comité Escolar de Convivencia, es importante que al finalizar las reuniones, las personas participantes tengan la confianza de que ninguna de las personas del equipo tiene dudas sobre las decisiones que se tomen.

4. Falta de responsabilidad: Por la falta de compromiso y aceptación genuina de las decisiones, las personas del equipo tienden a evadir sus responsabilidades. Por ejemplo, se evidencia en la falta de compromiso con un plan de acción construido por el grupo y las actividades que esto implica (Lencioni, 2002; Jiménez, 2009). En el Comité Escolar de Convivencia, para evitar lo anterior, se requiere disponibilidad por parte de las personas participantes para pedirle cuentas sobre una conducta específica, y no caer en la tendencia general de evitar este tipo de conversaciones.

5. Desatención a los resultados: La dificultad para hacerse responsables mutuamente genera un ambiente propicio para la falta de atención a los resultados. El equipo tiende a que las personas que lo conforman se ocupen de algo distinto a las metas colectivas del grupo, es decir, sitúan necesidades individuales por encima de las metas del equipo (Lencioni, 2002; Jiménez, 2009). Para el caso del Comité Escolar de Convivencia, es necesario que las personas que conforman el equipo aporten desde su saber a la consecución de las metas colectivas, participen activamente en la generación de conocimiento, y promuevan la transformación de la convivencia escolar.

Luego de estas definiciones, a continuación encontrará una serie de características de los equipos que no presentan los rasgos antes descritos (Lencioni, 2002). Este listado puede usarse para evaluar lo que ocurre en el Comité Escolar de Convivencia, permitiendo potenciar aciertos e identificar dificultades para generar estrategias de solución (Jiménez, 2009).

Características del equipo que...	
...tiene confianza.	Las y los participantes confían plenamente: Evitan ocultar debilidades, errores e información. Piden ayuda y opiniones a sus compañeras y compañeros. Reconocen y aprovechan la experiencia de las personas. Evitan llegar a conclusiones a priori acerca de hechos e intenciones. Participan activamente en las reuniones de grupo.
...no le teme al conflicto.	Participan en conflictos por ideas: Tienen reuniones interesantes y animadas. Crean un ambiente en el que no se presenta la lucha por el poder ni los ataques personales. Enfrentan polémicas decisivas para el éxito del equipo. Se interesan en las opiniones e intereses de las personas que conforman el equipo.
...se compromete.	Se comprometen con decisiones y planes de acción: Hay claridad en la dirección y en las prioridades, el equipo aprovecha las oportunidades. Se reúne a las personas que conforman el equipo en torno a objetivos comunes. El equipo desarrolla la capacidad de aprender de los errores. Las personas participantes evitan regresar a las mismas discusiones, decisiones, y alimentar la desconfianza o el temor al fracaso.
...se pide responsabilidades.	Las y los participantes se responsabilizan del cumplimiento de los planes: Identifican las dificultades. Cumplen con las fechas límites y compromisos claves. Construyen relaciones de corresponsabilidad entre las personas. Establecen respeto entre las personas y definen claramente lo que se espera de cada quien.
...está enfocado en resultados.	Se centra en lograr resultados colectivos: No se estanca y crece. Evita las conductas individualistas. Goza con el éxito y se preocupa por el fracaso. Evita distracciones.



Notas.



Anexo 9.

Herramientas para la construcción de escenarios de diálogo.



Anexo 9. Herramientas para la construcción de escenarios de diálogo.

Herramienta 1. Diálogo público

Objetivo.

Generar un espacio de diálogo en el que las personas participantes compartan en confianza sus comprensiones respecto a un tema.

Presentación.

- Saludo y bienvenida.
- Presentación de la facilitadora o facilitador en relación con el motivo de la convocatoria o el encuentro.
- Agradecimiento por participar (valor de la presencia y reconocimiento del tiempo).
- Explicar brevemente para qué se está aquí y qué nos interesa.
- Invitación a conversar y a construir saberes, a exponer divergencias y resaltar su valor.
- Explicación del anonimato y demás reglas sobre la diferencia entre diálogo y debate.

Primera parte – Rompehielo (20 minutos).

1. Explicación de la dinámica:

Se da a las personas participantes un minuto para recordar cuál fue la emoción más fuerte que sintieron durante la última semana, relacionada con el trabajo con estudiantes. Puede ser una emoción grata o una poco deseable. Se menciona cómo las emociones tienen que ver con cosas que importan, y cómo pueden cambiar, dependiendo lo que se haga ante ellas.

2. Las personas se organizan en parejas y comparten:

- ¿Cuál fue la emoción más fuerte que sintieron?
- ¿En qué contexto pasó?
- ¿Por qué cree que es tan importante?

3. La facilitadora o facilitador comienza compartiendo. Por ejemplo: “la emoción más fuerte que sentí durante la semana pasada fue frustración, al no conseguir una meta que llevamos intentando cumplir desde hace 5 meses. Creo que fue tan importante, porque para mí es casi sagrado poder dar este paso y cumplir mis sueños de ayudar a mucha gente”.

4. Finalmente, se solicita a las personas participantes que piensen y compartan con el grupo, por turnos, una estrategia que hayan usado y funcionado para cambiar la emoción que su compañera o compañero les contó (puede ser para cambiar una positiva en negativa, o viceversa).

Segunda parte- Diálogo (40 minutos).

1. Se pide a las personas participantes que se sienten en círculos de 4 personas.

2. Se escriben en un tablero las preguntas sobre las que deberán conversar en el pequeño grupo.

3. Se les recuerda que es importante respetar el tiempo que se tiene para responder, el cual debe ser igual para todas las personas. Una persona del grupo puede cronometrarlo. Es muy importante recordar a las personas participantes que mientras alguien esté hablando los demás no pueden interrumpirlo, ni comentar al respecto. Esta es una invitación a escuchar de una forma poco usual, en la que se está en silencio mientras otra persona habla. No podrán hacerse comentarios ni responder a la intervención de ninguna persona. Es muy importante respetar este orden para la dinámica.

4. Se pide que se hagan tres rondas en las que cada persona tendrá la oportunidad de responder a un interrogante. El grupo puede escoger un tema específico para conversar. Así, en orden, cada ronda corresponderá a una de las siguientes preguntas:

- ¿Qué experiencias de su vida personal han moldeado sus miradas y sentimientos actuales acerca de este tema?
- Ahora, nos gustaría escuchar un poco más acerca de sus creencias y perspectivas particulares sobre el tema: ¿qué está en el corazón de este tema?
- Incluso las personas que tienen perspectivas fuertes o arraigadas a veces sienten dudas, inseguridad o sentimientos mezclados, ¿cuáles son los dilemas que usted identifica, desde su perspectiva?

Tercera parte- Cierre (30 minutos).

Se pide a las personas participantes que se sienten en un círculo y que compartan con el grupo (los que quieran):

- ¿Cómo se sintieron practicando este tipo de conversación poco usual?
- ¿De qué se dieron cuenta?
- ¿Qué se llevan de la experiencia?

Herramienta 2. Café del mundo.

Objetivo.

Generar un espacio de diálogo en el que las personas participantes compartan sus saberes respecto a un tema y elaboren comprensiones conjuntas sobre el mismo para coordinar acciones posibles al respecto.

Materiales:

4 mesas con sillas alrededor, a manera de comedor. Mantel de papel para rayar sobre cada mesa. Marcadores.

Las preguntas que se trabajan durante la jornada corresponden a los temas que usted desea explorar (por ejemplo situaciones que afectan la convivencia escolar). Recuerde que las preguntas deben ser abiertas, es decir, que no puedan responderse con sí o no. Procure hacer preguntas amplias y poco usuales que conecten a las personas participantes con su experiencia, sus saberes y emociones. Si el tema general fuera ¿cómo fortalecer la convivencia en la escuela?, podría tener preguntas como: ¿cuál es mi rol en la convivencia de la escuela?, ¿cuál es la situación más importante que se debe transformar?, ¿qué quisiéramos conservar de la convivencia actual en la escuela?, o ¿quiénes son los menos escuchados en esta escuela y cómo nos lo explicamos?

Presentación.

- Saludo y bienvenida.
- Presentación de la facilitadora o facilitador en relación con el motivo de la convocatoria o el encuentro.
- Agradecimiento por participar (valor de la presencia y reconocimiento del tiempo).
- Explicar brevemente para qué se está aquí y qué nos interesa.
- Invitación a conversar y a construir saberes, a exponer divergencias y resaltar su valor.
- Explicación del anonimato y demás reglas sobre la diferencia entre diálogo y debate.

Primera parte – Rompehielo (20 minutos).

- Se cuenta una historia: “Ahora, quisiera que imagináramos que hemos sido seleccionados como ganadores de uno de los cupos para un viaje a la luna (¿sabían que ya se puede viajar al espacio? Sí, se pueden comprar los pasajes por internet), el problema es que estos viajes son todavía muy inciertos y peligrosos así que aunque aceptemos, no sabemos durante cuánto tiempo vamos a estar en el espacio, podría ser 1 o 5 años. Nadie sabe. Así que la compañía que nos va a llevar nos dice que solamente podemos llevar con nosotros tres objetos, tres cosas que no queramos dejar. Me gustaría entonces saber qué llevarían y por qué. Cuando vayan a hablar, por favor, cuéntenos su nombre”. La facilitadora o facilitador puede comenzar dando el ejemplo y las personas participantes también pueden presentarse. Al final retoma algo de la actividad y da inicio a la conversación.
- Si el grupo es muy grande puede agrupar a las personas participantes en grupos pequeños.

Segunda parte – Café del mundo (120 minutos).

- Se explica que se conformarán grupos de 4 a 5 personas. Cada grupo se ubicará en una mesa. La facilitadora o facilitador explicará la dinámica de la actividad.
- Cada grupo estará de 15 a 20 minutos en cada mesa y cada mesa tendrá una pregunta asignada para trabajar.
- En cada mesa hay una pregunta sobre la cual se conversará.
- Antes de iniciar, cada grupo elegirá a una anfitriona o anfitrión de la mesa, quien será la única persona que no rotará por las otras mesas, sino que permanecerá en la misma, recibiendo a los nuevos grupos y presentando ideas de la conversación anterior de manera que la conversación de las personas recién llegadas se realice sobre la anterior.
- Se debe acordar una forma de rotación de los grupos por las mesas (girando hacia la derecha o hacia la izquierda, o al número de mesa siguiente si es que se numeraron, etc.).
- La idea es que durante el ejercicio las personas pueden ir comiendo y compartiendo galletas o algo similar.
- El uso del mantel: sobre las mesas hay manteles hechos con papel y en los que se consignarán los aspectos clave de la discusión mantenida por cada grupo y se harán conexiones, diagramas, dibujos, etc. Todas las personas participantes están invitadas a rayar el mantel, incluso la anfitriona o anfitrión de cada mesa.
- El papel de la anfitriona o anfitrión: mantener la conversación mediante preguntas y síntesis breves de lo que se ha conversado. Informar a cada nuevo grupo, sobre las conversaciones mantenidas anteriormente.
- El rol de las personas participantes es servir como embajadoras o embajadores, cuya misión es comprender y construir sobre los temas de cada mesa.
- La importancia en esta dinámica es que se hable sobre la propia experiencia, valorando las divergencias, buscando comprender y reflexionar sobre las perspectivas de las personas participantes.
- Los grupos cambiarán de mesa hasta que cada grupo haya pasado por todas ellas, es decir, haya trabajado todas las preguntas.

Tercera parte – Cierre (30 minutos).

- Con el fin de facilitar la validación de las comprensiones que se construyeron en cada mesa, las cuatro anfitrionas o anfitriones compartirán con todos:
 - La comprensión que más le llamó la atención de las que se construyeron en su mesa.
 - El tema que generó más desacuerdo en su mesa.
 - El tema sobre el que hubo más consenso en su mesa.
 - La propuesta más importante o interesante que surgió.
- Para cerrar, las personas participantes tendrán la oportunidad de mencionar cuál es la prioridad, es decir, cuál es la acción más urgente e importante para comenzar a trabajar en el tema o solucionar el problema que se conversó. La facilitadora o facilitador anotará todos los temas y propondrá una segunda actividad o sesión para organizarlos y priorizarlos.

Notas.



Anexo 10.

Actividades para reflexionar sobre el estilo docente.



Anexo 10. Actividades para reflexionar sobre el estilo pedagógico.

A continuación se plantea una serie de actividades que apoyan los procesos de reflexión sobre el estilo docente. Estas actividades se pueden desarrollar, por ejemplo, en la semana de desarrollo institucional.

Nombre de la actividad: El baúl de los recuerdos. Reflexiones sobre la práctica pedagógica.

Objetivo: sensibilizar a las personas participantes sobre la importancia de formar para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia en los EE, mediante una auto-reflexión sobre la práctica pedagógica docente.

Duración: 2 horas.

Materiales: equipo de sonido, música de fondo, cuaderno de notas, bolígrafos, proyecto de video, computador, hojas en blanco y marcadores de colores.

Momento 1.

En esta actividad vamos a explorar el pasado, vamos a reconstruir los momentos que nos han llevado hasta nuestro presente como docentes. Tomémonos un tiempo para recordar algunos sucesos de nuestra infancia y nuestra vida en la escuela (Soler, 2011).

Paso 1. Ejercicio de disposición (10 minutos).

Se plantea lo siguiente: "Para recordar eventos de nuestra vida de una forma sincera, abierta y serena, necesitamos crear un ambiente que nos genere confianza. Pongamos música de fondo y cerremos los ojos, respiremos, relajemos el cuerpo, adoptemos una posición que nos parezca cómoda y empecemos a trasportarnos al pasado gradualmente. Recordemos lo que estábamos haciendo ayer..., hace una semana.... hace un mes..., hace un año... Ahora, vamos a la escuela, cuando éramos estudiantes. Recordemos el primer día de escuela: ¿Cómo era la relación con las compañeras, compañeros y con el equipo de docentes? Recordemos los juegos: ¿a qué jugábamos? Recordemos un momento de felicidad... Ahora, recordemos un momento de tristeza o sufrimiento...".

Paso 2. Escribamos los recuerdos (20 minutos).

Se plantea lo siguiente: "Abramos lentamente los ojos, tomemos en nuestras manos el cuaderno de notas. Escribamos en el cuaderno los recuerdos suscitados por cada una de estas preguntas:

1. ¿Cuando era niña o niño podía expresar sus deseos y opiniones en su familia y en la escuela, así fueran diferentes a las de las personas adultas?
2. ¿Cuando era niña o niño participaba en la construcción de las normas de aula?
3. ¿Con cuál de sus docentes tenía más confianza?, ¿por qué? ¿A cuál de sus docentes le tenía miedo?, ¿por qué?

Paso 3. Compartamos en grupos (15 minutos).

Conformemos grupos de cinco personas y compartamos voluntariamente con el grupo alguno de nuestros escritos. La idea no es discutir, sino sólo compartir. La única condición es que cada participante lea estrictamente lo que escribió sin tratar de explicar oralmente lo escrito.

Paso 4. El maestro que soy (45 minutos).

Se plantea lo siguiente: "Ahora que hemos escrito los recuerdos de infancia, vamos a trasportarnos a nuestro presente como docentes. Vamos a recordar el momento en que decidimos ser docentes: ¿por qué tomamos esa decisión? Evoquemos nuestro primer día como docentes: ¿cómo nos sentíamos?; ¿qué recordamos de aquel día con alegría?; ¿qué recordamos con tristeza?; ¿cómo eran esas primeras clases?;

¿el grupo de estudiantes nos respetaba?; ¿cómo manejábamos los conflictos que se presentaban?, y ¿cómo corregíamos al grupo de estudiantes?”.

Se escribe en el cuaderno lo que suscitan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué me dirían sus estudiantes si les preguntara si su docente les da oportunidad para expresar sus opiniones y deseos, así sean diferentes a los suyos?
2. ¿les da usted oportunidad a sus estudiantes de participar en la construcción de las normas de aula?, ¿cómo?
3. ¿Sus estudiantes le tienen miedo o confianza?, ¿por qué?

Cuando se hayan escrito los recuerdos, se observa el cuadrante de estilos docentes (**Gráficos 1 y 2**). De acuerdo con lo que cada quien escribió en su cuaderno acerca de sí mismo o sí misma como docente, deberá ubicarse en el cuadrante.

Momento 2.

Se conformarán grupos de máximo 7 personas.

Paso 1. Puesta en común (10 minutos).

En los grupos se comparten los diagramas y se discuten en grupo las conclusiones del ejercicio.

Paso 2. ¿Quiénes somos? ¿Para dónde vamos? (20 minutos).

Cada grupo deberá discutir y llegar a acuerdos sobre las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se perciben como EE actualmente en cuanto a la formación para el ejercicio de la ciudadanía (teniendo en cuenta la formación de estudiantes que ejercen sus derechos, autónomos, activos en la construcción y el manejo justo de las normas)?
- ¿Cuáles son los propósitos que tienen como EE con relación a la formación para el ejercicio de la ciudadanía?

El grupo designa dos relatoras o relatores cuya función es tomar nota de la discusión del grupo y sintetizarla en un párrafo. Se escribe en una sola hoja en blanco la síntesis de la discusión. Cada persona deberá adherir los diagramas de estilo docente a la hoja con los párrafos de síntesis de la relatoría.



Gráfico 1.

Estructura y cuidado (Chaux, 2009).

Hay dos dimensiones que caracterizan el estilo de un docente: el nivel de cuidado con que se relaciona con sus estudiantes y el nivel de estructura que desarrolla en su aula. El primer aspecto está dirigido a la manera cómo la o el docente se acerca a sus estudiantes y se preocupa por su bienestar. El segundo aspecto apunta al establecimiento de normas y a la promoción y consistencia de su cumplimiento que hace como docente.

De acuerdo con las preguntas sobre las que reflexionó en el ejercicio anterior, ubíquese en el siguiente plano cartesiano, según el lugar en el que crea que está actualmente como docente:



Gráfico 2.

Estilos docentes.

Las dimensiones del cuidado y de la estructura unidas llevan a una caracterización de cuatro estilos docentes: el autoritario, que tiene un alto nivel de estructura pero un bajo nivel de cuidado; el permisivo, que tiene un alto nivel de cuidado pero bajo nivel de estructura; el negligente, que tiene bajos niveles de cuidado y de estructura; y el asertivo/democrático, que tiene altos niveles de cuidado y de estructura (Chaux, 2009).



Anexo 11.

Principios pedagógicos para el desarrollo de competencias ciudadanas.



Anexo 11. Principios pedagógicos para el desarrollo de competencias ciudadanas.

A continuación se plantea una serie de principios pedagógicos que intentan responder a la pregunta: ¿cómo pueden los EE desarrollar competencias ciudadanas? (Chaux et al., 2013; Chaux, 2012).

1. Aprender haciendo. *“Este es el principio pedagógico central y quiere decir que los niños, niñas y adolescentes no desarrollarán competencias específicas con discursos sobre la importancia de estas (por ejemplo, discursos en los que se les repita que “deben ser buenos, que no deben pelear o que deben preocuparse por los demás”, sino con oportunidades para ponerlas en práctica (por ejemplo, “poner en práctica la competencia de manera repetida en situaciones cada vez más complejas y recibir retroalimentación sobre cómo pueden aumentar su desarrollo”. Para cumplir con este principio, es fundamental contar con el rol del docente, quien deberá: 1) generar oportunidades para la práctica de competencias, y 2) aprovechar las oportunidades para la práctica que se den espontáneamente” (Chaux, 2012, p. 78).*

2. Aprendizaje significativo. Para el desarrollo de competencias es fundamental que el grupo de estudiantes experimenten un aprendizaje significativo, que las situaciones que se utilicen en el *“aprender haciendo”* de alguna manera *“se parezcan a situaciones que sí ocurren en la realidad de los estudiantes”* (Chaux, 2012, p. 80). Cuando la situación es más significativa para el grupo de estudiantes, se motivan más, por ende, pueden relacionar lo que están aprendiendo con situaciones que hayan vivido o que están viviendo en sus relaciones cotidianas.

3. Aumento progresivo de la complejidad - Siempre en la zona de desarrollo próximo. *“Al pasar de la práctica de competencias en situaciones hipotéticas a la práctica en situaciones reales, los estudiantes van enfrentándose a situaciones cada vez más exigentes y complejas. En cualquier caso, es importante mantenerse siempre en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes (Vigostky, 1978), es decir, en aquel grado de complejidad en el cual las actividades representan un reto para los estudiantes (no son demasiado fáciles), pero un reto alcanzable (no son demasiado difíciles)” (Chaux, 2012, p. 81).*

4. Autoeficacia. Corresponde a la creencia en la capacidad propia de un individuo para lograr algo (Bandura, 1989). En el marco de las competencias ciudadanas, *“alguien con baja autoeficacia difícilmente va a ensayar dichas competencias en su vida real, porque no va a creer que lo va a lograr o puede renunciar después del primer obstáculo que se le presente”* (Chaux, 2012, p. 82). En cambio, alguien con alta autoeficacia persistirá, aun cuando se le presenten obstáculos. El principio de autoeficacia es fundamental para promover la disposición a usar en la vida cotidiana, y en situaciones reales, aquellas competencias que se estén aprendiendo en clase mediante situaciones hipotéticas (Chaux, 2012).

5. Motivación intrínseca y por identificación. Para el desarrollo de las competencias ciudadanas es esencial que la persona decida usarlas de manera autónoma y no por imposición externa, que las y los estudiantes hagan uso de sus competencias porque han identificado beneficios para su vida y las de los demás (Chaux, 2012). En este sentido, es fundamental que el grupo de estudiantes haga uso de las competencias aprendidas porque disfruta de dicha actividad (motivación intrínseca) o que ponga en práctica las competencias porque lo considera valioso, inclusive cuando no lo disfruta tanto (motivación por identificación) (Deci & Ryan, 1985, citado en Chaux, 2012).

Anexo 12.

Ejemplos de actividades para desarrollar competencias ciudadanas.



Anexo 12. Ejemplos de actividades para desarrollar competencias ciudadanas.

A continuación se plantean algunas actividades que pueden realizarse con docentes o estudiantes para desarrollar competencias ciudadanas en escenarios escolares. En el espacio virtual Ciudadanía Activa encontrará más ejemplos como estos.

Nombre de la actividad: Giro y te miro.

Duración: 35 minutos.

Objetivo: Lograr que las personas participantes se conozcan y facilitar la máxima disposición para participar de la jornada creando un ambiente amable y de confianza que promueva el diálogo.

Resultado esperado: Generación de un clima de confianza para el desarrollo de la jornada de trabajo.

Competencias ciudadanas: Empatía y escucha activa.

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. Se divide a las personas participantes en dos grupos iguales. Tomados de los brazos, uno de los grupos hace un círculo mirando hacia afuera. El otro grupo, tomado de las manos y rodeando al primero, hace un círculo mirando hacia adentro. Las personas quedan frente a frente.

Paso 2. La facilitadora o facilitador de la actividad indica que, a la voz de tres y mientras suena la música, los círculos van a girar en direcciones opuestas, el grupo de adentro girará hacia la izquierda y el grupo de afuera girará hacia la derecha.

Paso 3. Cuando la facilitadora o facilitador lo indique, los grupos se detendrán. Las personas que queden frente a frente se presentarán (nombre, color favorito, cómo está conformada su familia, si tienen hijos o hijas, etc.). También pueden hablar de su EE, de su área de trabajo y de las cosas que les gustan de su labor u oficio.

Paso 4. Una vez terminada la presentación, los círculos vuelven a su lugar (el círculo interno mira hacia adentro, el círculo externo mira hacia afuera) y cuando la facilitadora o facilitador lo indique nuevamente empiezan a girar. Esta actividad se puede repetir dos o tres veces.

Nombre de la actividad: Conociendo y reconociendo emociones.

Duración: 50 minutos.

Objetivo: Reconocer el espacio donde se va a trabajar y comenzar a reconocer emociones en otras personas.

Resultado esperado: Crear un ambiente adecuado de trabajo caracterizado por el reconocimiento de las emociones.

Competencias ciudadanas: Reconocimiento de emociones propias y de otras personas.

Materiales: Nombres de emociones en una bolsa.

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. Se invita a las personas participantes a organizarse en un círculo donde ninguno le dé la espalda a otro compañera o compañero.

Paso 2. La facilitadora o facilitador plantea lo siguiente: "Ahora, cierre los ojos y comience a reconocer su cuerpo, sus funciones, sus elementos, dejando descansar los pensamientos y sintiendo cada una de sus partes. Luego, recorra el salón sin hablar con las demás personas con el objetivo de establecer una relación entre el cuerpo y el espacio. Esta parte es fundamental porque ese recorrido se parece a lo que cotidianamente hacemos, a veces vivimos la vida de manera rápida, en otras ocasiones recorreremos nuestras experiencias mirando al pasado o viendo al futuro. La idea es recorrer el espacio con pasos cortos, con pasos largos, en zigzag, para atrás, hacia adelante, con afán, muy despacio. Ahora, es tiempo de reconocer a otras personas. Primero, mire fijamente a otras personas que no conozca, en silencio e intentando no demostrar ninguna emoción en su cara. Luego, deberá comenzar a interactuar expresando

diferentes emociones: tristeza, rabia, alegría, miedo. Ahora, deberá saludar a otras personas con las manos, con los pies y con la cadera. Finalmente, cada persona debe ubicarse en uno de los 4 extremos del salón en grupos de 4 a 6 personas”.

Paso 3. Cuando las personas participantes estén divididas en los subgrupos, se le pide a cada persona que escoja una emoción de una bolsa de papeles que tiene la facilitadora o facilitador. Cada participante deberá representarla ante sus compañeras y compañeros sin hablar y el grupo adivinará qué emoción es la que está representando.

Paso 4. Luego, cada grupo escogerá una de las emociones representadas para dialogar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de cambios físicos se presentan?
- ¿Bajo qué circunstancias la vivencian? ¿Es muy común en su contexto?
- ¿Qué consecuencias se vivencian al presentarse esa emoción?
- ¿Cuál es la mejor manera de enfrentar esa emoción?
- ¿De qué manera se sabe cuándo otra persona siente esta emoción?

Paso 5. Los grupos comparten en plenaria sus reflexiones y la facilitadora o facilitador realiza un cierre pedagógico conectando esta actividad con la siguiente.

Nombre de la actividad: Cartografía personal.

Duración: 90 minutos.

Objetivo: Reflexionar sobre los elementos que delimitan la identidad a través de la construcción de una cartografía personal.

Resultado esperado: Identificación de emociones, vivencias, cualidades y narraciones que definen a cada una de las personas participantes.

Competencias ciudadanas: valoración de las diferencias y construcción de identidad.

Materiales:

- Papel blanco y de colores.
- Marcadores.

Opcional: Temperas, pinceles, tijeras y pegante.

Desarrollo de la actividad:

La historia personal, como el cuerpo, está repleta de símbolos, lugares, rutas, recuerdos y vivencias desde donde se construyen diferentes narraciones sobre lo que es la persona. Se podría entender el cuerpo como un mapa, donde el territorio sería una integración de diferentes narraciones que se tienen, siendo la experiencia emocional de cada persona, una de las más importantes para ser representada gráficamente en el mapa corporal. Por este motivo, la idea es realizar el siguiente ejercicio, en el que se va a construir una cartografía personal, donde cada participante pueda identificar sus potencialidades y experiencias relevantes.

Paso 1. Se invita a cada participante a dibujar una figura humana que le represente. Lo pueden hacer en una hoja en blanco o en un pliego de papel periódico.

Paso 2. Teniendo en cuenta la figura realizada y la propia percepción, cada participante comienza a ubicar elementos de su personalidad, historia de vida, sueños y miedos que los identifiquen. Es importante anotar que esta representación del cuerpo es un mapa, donde cada persona puede utilizar convenciones para facilitar la ubicación de lugares, rutas y, por qué no, historias que la definen. A continuación, se plantean algunas preguntas que pueden ser de utilidad para el ejercicio:

Convenciones: Mi cartografía personal.

Pregunta	Símbolo
¿Desde qué lugar o lugares de mi cuerpo cuido de otras personas?	
¿Desde qué lugar o lugares de mi cuerpo manifiesto mis emociones?	
¿Desde qué lugar o lugares de mi cuerpo me encuentro con otras personas para conversar?	
¿Desde qué lugar o lugares de mi cuerpo escucho a las personas?	
¿Qué eventos o situaciones necesito contar para narrar mi historia y lo que soy?	
¿Dónde ubico mis sueños? ¿Cómo los represento?	
¿Dónde ubico mis miedos? ¿Cómo los represento?	
¿Qué me define como persona? (música, gustos, ropa)	
¿Qué competencias, características o habilidades me identifican?	
Espacio para nuevas convenciones.	

Paso 3. Como todo mapa, este debe tener un título, el nombre de la autora o autor y una flor de los cuatro vientos.

Paso 4. Cada participante ubica en las paredes del salón las cartografías corporales. Luego, las personas participantes recorren el salón y deben escoger la cartografía corporal, diferente a la propia, con la que más se sientan identificados.

Paso 5. Se realiza una breve plenaria donde se recogen las conclusiones de la actividad, enfocándose en lo que define a cada persona y la importancia de las emociones para conocerse.

Nombre de la actividad: Recorrido silencioso.

Duración: 70 minutos.

Objetivo: Estimular la creatividad, capacidad de resolución de situaciones y trabajo en equipo por parte de las personas participantes.

Resultado esperado: Las personas participantes vivencian la importancia de la comunicación y el liderazgo en una actividad específica.

Competencias ciudadanas: Empatía, escucha activa, argumentación, toma de perspectiva y generación de opciones.

Materiales:

- Elemento para tapar los ojos.
- Instrumentos musicales.
- Cuerdas.

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. El grupo se divide en 4 equipos de trabajo.

Paso 2. Una vez organizados los grupos, cada uno escogerá una persona que lidere y lleve a su equipo hacia una meta. A partir de esta selección, cada grupo desarrollará un método de instrucciones acústicas que les permita comunicarse, ya que únicamente la persona líder no tendrá los ojos cubiertos.

Paso 3. Luego de desarrollado el ejercicio, se identifican las competencias que se pusieron en juego en la actividad y las conclusiones sobre el liderazgo.

Nombre de la actividad: El lago en llamas.

Duración: 40 minutos.

Objetivo: Favorecer un clima de cercanía, confianza y camaradería para el diálogo constructivo alrededor de las competencias ciudadanas.

Resultado esperado: Reflexión sobre la importancia del trabajo en equipo y las competencias necesarias para lograrlo.

Competencias ciudadanas: Empatía, escucha activa, argumentación, toma de perspectiva y generación de opciones.

Materiales: Cinta de enmascarar ancha para trazar los espacios

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. La facilitadora o facilitador de la actividad dispone el terreno: traza sobre el piso del salón un círculo con la cinta de enmascarar e instala en línea los seis puntos de apoyo, así:

Paso 2. Subdivisión del grupo en dos, utilizando la división del ejercicio anterior.

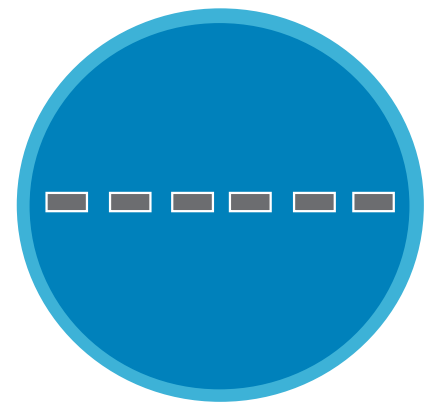
Paso 3. La facilitadora o facilitador de la actividad describe la situación que se debe superar y las reglas del juego:

Situación a superar:

En medio de un desastre natural la población de un pueblo debe salir de allí lo más pronto posible, pues la amenaza de destrucción es inminente. La huida les depara múltiples obstáculos, uno de ellos es cruzar un lago con altos niveles de radioactividad y en llamas. Es impensable lo que puede suceder si alguien cae allí. La situación se agrava: hay peligro de una explosión que puede suceder en 20 minutos. El grupo debe planear cómo cruzar y lograr que todas las personas pasen muy rápido.

Reglas del juego:

- Atención, no se trata de una competencia.
- Se dispone de 20 minutos para atravesar el lago.
- El grupo tendrá que cruzar el lago de un muelle a otro, aprovechando los 6 puntos de apoyo que hay en la superficie del lago.
- Los puntos de apoyo pueden pisarse una sola vez.
- Si alguien pisa el agua o el límite del agua, se devuelve la totalidad del grupo.
- Si alguien se pasa de un extremo a otro sin utilizar los apoyos se devuelve la totalidad del grupo.



Paso 4. Desarrollo del juego.

El grupo cuenta con un máximo de 10 minutos para planear el cruce y 20 minutos para que alcancen a pasar todas las personas. Nota para quien lidera el ejercicio: transcurridos 30 minutos se detiene la actividad para dar paso a la reflexión.

Paso 5. Se realiza una plenaria para expresar las sensaciones y emociones identificadas durante el juego, para ello se pueden formular las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintió?
- ¿En qué pensaba?
- ¿Qué fue lo más difícil/importante/eficaz durante la planeación?
- ¿Qué fue lo más difícil/importante/eficaz durante el paso por el lago?

Notas.



Anexo 13.

¿Qué son los ambientes de aprendizaje democráticos?



Anexo 13. ¿Qué son los ambientes de aprendizaje democráticos?

A continuación se plantea una serie de actividades que puede ser desarrollada con el equipo de docentes para reflexionar sobre los ambientes de aprendizaje democráticos en la escuela (Llanos, 2012).

Nombre de la actividad: Presentación.

Nombre de la actividad: Parafraseándonos.

Duración: 30 minutos.

Objetivo: Invitar a las personas a presentarse de una manera diferente, permitiendo que se conozcan y se conecten con el tema, a la vez que toman conciencia de sus propias elecciones.

Logística: Un salón amplio, sillas que se puedan mover y tablero.

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. Se divide a las personas participantes en grupos de máximo 8 personas y se les propone una nueva forma de presentarse, según se indica a continuación.

Paso 2. Las personas participantes deben presentarse a su grupo con una frase célebre, cuento, coro de una canción, poesía, dicho o refrán que aprendió de su niñez y que lo identifique o represente lo que piensa.

Paso 3. La facilitadora o facilitador da un ejemplo, diciendo su nombre, frase y las razones para escogerla. Posteriormente, invita a los grupos a nombrar una moderadora o moderador y a iniciar las presentaciones, según las instrucciones.

Paso 4. Una vez finalizado el ejercicio de presentación en grupos, cada moderadora o moderador presenta a su grupo con su nombre y su frase.

Paso 5. A medida que avanza la presentación se retoman en el tablero algunas frases que se relacionen con la convivencia, la solución de conflictos, la toma de decisiones o cualquiera de los temas de interés. Una vez terminadas las presentaciones de todos los grupos, se retoman algunas de las frases escritas en el tablero.

Nombre de la actividad: Compartiendo visiones.

Duración: 90 minutos.

Objetivo: Invitar a las personas a tomar conciencia de los aspectos que caracterizan los ambientes de aprendizaje escolares como ambientes democráticos; por medio de una reflexión dirigida hacia su propio quehacer.

Logística: Sillas que se puedan mover y tablero.

Materiales: 3 pliegos de papel periódico y 3 marcadores de diferentes colores para cada grupo.

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. Se divide el grupo en equipos de 8 personas para responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las características de un ambiente de aprendizaje democrático en la escuela?
- ¿De qué manera las y los docentes pueden contribuir al desarrollo de ambientes democráticos?
- A partir de su propia experiencia, presente un ejemplo de un caso exitoso o de fracaso en la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos

Paso 2. Cada grupo seleccionará una respuesta para cada pregunta, la cual debe ser presentada a manera de dibujo en la hoja de papel entregada (un pliego por pregunta y por grupo). No se aceptan frases, solo dibujos que la moderadora o moderador, nuevamente elegido para este ejercicio, explicará a sus compañeras y compañeros.

Paso 3. Se invita a cada grupo a explicar sus respuestas y a exponer sus dibujos en el mural establecido para cada pregunta (seleccionar tres paredes del salón para exponer las respuestas a cada una las preguntas).

Paso 4. A medida que avanza la presentación se escriben en el tablero las ideas o ejemplos que se relacionen con los indicadores propuestos para la evaluación de los ambientes de aprendizaje democráticos (estilos docentes, convivencia, ciudadanía y visión y manejo de conflictos).

Paso 5. Al finalizar las presentaciones de todos los grupos, se retoman algunas de las ideas escritas en el tablero y se les relaciona con los indicadores propuestos para la evaluación de los ambientes de aprendizaje democráticos (formato 1).

A manera de ejemplo: Uno de los grupos se refirió a una experiencia en el aula que permitió crear un clima escolar adecuado por medio de estrategias de comunicación y diálogo. Pues bien, recordemos este ejemplo a la hora de revisar los indicadores propuestos en la categoría de estilos docentes.

Nombre de la actividad: Visiones acerca de mi escuela. Indicadores que caracterizan los ambientes de aprendizaje democráticos.

Duración: 120 minutos.

Objetivo: Invitar a las personas participantes a identificar los ambientes de aprendizaje democráticos que viven en su propia escuela, a partir del uso de indicadores.

Logística: Sillas que se puedan mover y tablero.

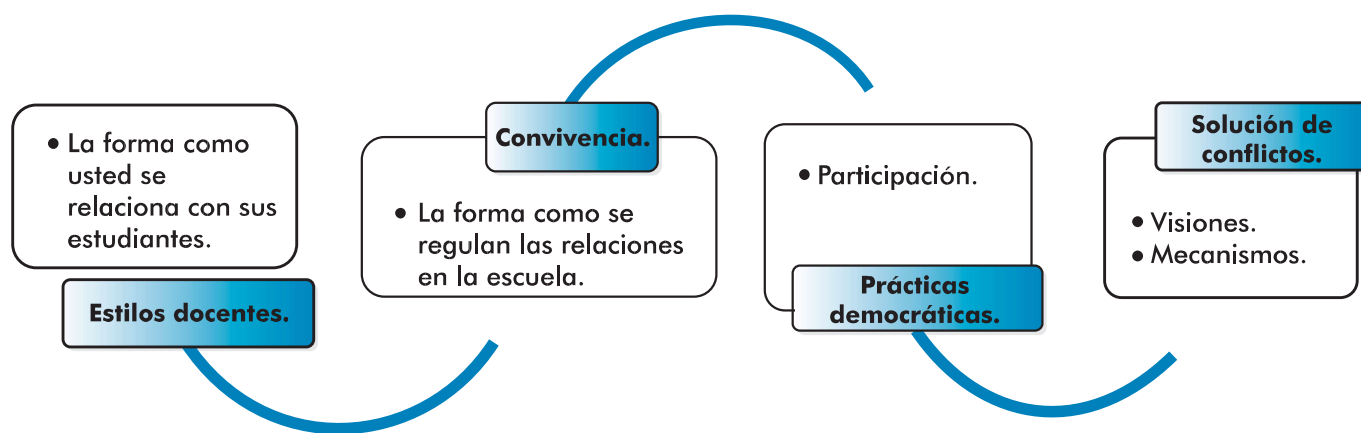
Materiales: Fotocopias de la matriz (formato 1).

Desarrollo de la actividad:

Paso 1. Introducción.

Se introduce el tema señalando: “A partir de las experiencias compartidas sobre los ambientes de aprendizaje democráticos vale la pena preguntarse: ¿existe en la escuela donde trabajo un ambiente de aprendizaje democrático?; ¿es una prioridad de la escuela formar a sus estudiantes como ciudadanas y ciudadanos responsables?; ¿existen caminos establecidos para llevar a la escuela este tipo de formación y formas de medir sus alcances? Para responder a estos interrogantes se hace necesario identificar algunos indicadores que permitan definir el nivel en el que se encuentra el EE a partir de criterios objetivos que no solo se utilicen a manera de diagnóstico, sino que permitan determinar el camino a seguir para la transformación”.

Paso 2. La facilitadora o facilitador presenta la gráfica de los indicadores y realiza una breve explicación de cada uno (formato 2).



Se retoman los dibujos realizados y se ubican en cada uno de ellos los aspectos que se sugieren como un primer acercamiento a los indicadores.

Paso 3. La facilitadora o facilitador entrega a cada participante la matriz de ambientes de aprendizaje democráticos para que cada uno evalúe su propio EE. Se lee con ellas y ellos las instrucciones y se asegura que todos hayan comprendido. Si durante el diligenciamiento alguien desea preguntar algo, levanta la mano y la facilitadora o facilitador se acerca para resolver las inquietudes de manera individual.

Paso 4. La facilitadora o facilitador se asegura de que el grupo guarde silencio para que cada participante se concentre en su propia evaluación.

Paso 5. La facilitadora o facilitador retoma dos o tres opiniones de lo encontrado en la matriz de ambientes de aprendizaje democráticos y propone concluir.

Paso 6. Se realiza un cierre pedagógico donde las personas participantes comparten los retos evidenciados y las conclusiones resultado de la jornada de trabajo.

Formato 1. Matriz construcción de ambientes de aprendizaje democrático.

Marque Si o No para cada criterio dependiendo de su presencia o ausencia en el EE. Si el criterio implica dos opciones, la respuesta afirmativa debe contemplar la presencia de las dos. Explique las razones de su calificación en la columna de evidencias. Al finalizar, cuente las respuestas afirmativas y concluya.

Indicador 1: Estilo docente.		
Criterios	Si/No	Evidencias
El equipo de docentes promueve la toma de decisiones participativa con estudiantes.		
El equipo de docentes se relaciona con sus estudiantes practicando un alto grado de control y cuidado.		
El equipo de docentes hace énfasis en el ser, más que en el hacer, es decir, se preocupa más por los procesos que por el resultado.		
Existe claridad acerca de los límites y normas, y se construyen acuerdos de convivencia en el aula.		
Existe un clima de confianza y diálogo que lleva al buen rendimiento escolar.		
Valoración		
Indicador 2: Convivencia.		
Criterios	Si/No	Evidencias
El manual de convivencia fue construido de manera colectiva, ofrece soluciones efectivas para los problemas de convivencia escolar y es conocido por la comunidad educativa.		
Las normas permiten regular las relaciones de manera justa y participativa.		
Las reglas obedecen a principios o máximos éticos conocidos por todos.		
El equipo de docentes adopta normas de convivencia consensuadas en el aula.		
Existe un clima de armonía y solución pacífica de conflictos.		
Valoración		



Indicador 3: Prácticas democráticas.		
Criterios	Si/No	Evidencias
Existen espacios y mecanismos de participación para la comunidad educativa.		
Existen mecanismos y canales de comunicación para la defensa de los DDHH.		
La comunidad educativa conoce y practica sus deberes y derechos.		
Existen prácticas orientadas a la implementación y evaluación de los sistemas y mecanismos democráticos que utiliza el EE.		
Se incluye en el plan de estudio un programa de formación para el ejercicio de la ciudadanía o proyectos pedagógicos transversales, que se evalúan periódicamente.		
Valoración		
Indicador 4: Solución de problemas.		
Criterios	Si/No	Evidencias
Existen mecanismos alternativos de solución de conflictos conocidos y al alcance de la comunidad educativa.		
Existe un sistema formal para resolver las quejas y reclamos de la comunidad educativa que es conocido por todas y todos.		
Se abordan los problemas con una visión que permite convertirlos en oportunidades de desarrollo.		
Se solucionan los problemas de manera rápida y justa evitando remitirlos de un lugar a otro.		
Se reconocen y abordan de manera diferente los dilemas, problemas y conflictos dentro del EE.		
Valoración		

Formato 2. Síntesis de los indicadores (Llanos, 2012).

Estilo docente.

Un estilo docente que promueva la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos en la escuela se caracteriza por el enfoque participativo del docente para la toma de decisiones en el aula, su énfasis en el apoyo y cuidado de estudiantes, y la posibilidad de convertir cada problema en oportunidades de formación y cambio.

La preocupación está centrada en el ser, más que en el hacer y, por lo tanto, se da mayor prioridad a los procesos que al resultado. El equipo docente facilita y construye espacios dialógicos de evaluación y, aclarando los límites y las normas, permite llegar a acuerdos sobre los mínimos éticos de convivencia en el aula.

Convivencia.

La convivencia en ambientes de aprendizaje democráticos se caracteriza, en primer lugar, por la participación, la inclusión, la justicia, la tolerancia, la verdad y la responsabilidad de cada persona por sus actos. La convivencia se caracteriza por la regulación de las relaciones de manera justa y participativa y por la presencia de docentes que adoptan normas de convivencia consensuadas en el aula, las cuales llevan a la construcción colaborativa del manual de convivencia.

Construir ambientes democráticos en la escuela significa entonces reconocer el marco que rige las relaciones entre las personas que conforman la comunidad - expresado en normas, reglas y acuerdos - con el ánimo de facilitar espacios de encuentro que permitan redefinir las relaciones, la toma de decisiones y los mecanismos de solución de conflictos que la escuela utiliza para formar ciudadanos y ciudadanas.

Prácticas democráticas.

La democracia es un sistema que esencialmente procura la participación de las personas involucradas a la hora de tomar decisiones en función del bien común. Sin embargo, el bien común no es posible sin que sean reconocidas y escuchadas las necesidades, intereses y posibilidades de todas y todos.

Cumplir con este propósito es posible por medio de la organización e implementación de prácticas educativas que promuevan la participación activa de estudiantes y facilitando espacios de diálogo que permitan la deliberación y argumentación. El proceso educativo, para que sea democrático, requiere legitimar estos procesos y validar el sentido de sus prácticas; permitiendo a la comunidad educativa expresarse y colaborar en la construcción de sus metas.

Solución de problemas.

En un ambiente democrático es necesario darle un nuevo enfoque a los problemas en los que usualmente se encuentran los EE. De esta manera, es posible mejorar las respuestas habituales y desarrollar habilidades de pensamiento que permitan tomar mejores decisiones frente a situaciones difíciles que se deban afrontar.

Solo si las personas adultas reorientan su forma de entender y resolver los conflictos podrán asumirlos como parte del proceso de formación y enseñar a estudiantes, a partir de su renovada experiencia, a resolverlos de manera creativa. Por esta razón, la visión institucional acerca de los problemas escolares debe estar orientada a aprender de ellos y a propiciar espacios de solución que permitan el desarrollo de las competencias ciudadanas asociadas.

Los mecanismos de solución de conflictos que permiten acoger, resolver y dar respuestas efectivas a las quejas y reclamos de la comunidad educativa son un significativo aporte a la mejora de los ambientes democráticos y, por esta razón, se debe propiciar su implementación con la participación de todas las personas involucradas.



Anexo 14.

Formato para diseño de actividades.



Anexo 14. Formato para diseño de actividades.

A continuación encontrará un formato para diseñar una actividad concreta que usted se compromete a llevar a cabo, y que se articule con su labor docente y fortalezca la convivencia escolar.

Nombre de la actividad.	
Población objetivo. ¿A quién va dirigida?	
Objetivos. ¿Qué se quiere lograr con el desarrollo de la actividad?	
Antecedentes. ¿Por qué se realiza la actividad?	
Metodología. ¿Cómo se desarrolla la actividad?	
Competencias ciudadanas. ¿Qué competencias ciudadanas se espera desarrollar?	
Recursos. ¿Qué se necesita para desarrollar la actividad?	
Evaluación. ¿De qué manera se evaluará la actividad?	

Referencias.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.

Apparala, M.L.; Reifman, A. & Munich, J. (2003). Cross-national comparison of attitudes toward fathers and mothers participation in household tasks and childcare. *Sex Roles*, 5/6, 189-203.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development*, 6, 1-60.

Brock, G.W.; Oertwein, M. & Coufal, J.D. (1993). Parent Education: Theory, research and practice. En Arcus, M.E., Schvaneveldt J.E. & Moss, J.J. (Eds.), *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education*. Vol. 2 (87-114). Newbury Park: Sage.

Camps, V. (2009). *Qué hay que enseñar a los hijos*. Capellades: Editorial Proteus.

Cano, M.I. & Lledo, A. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Serie Práctica N 4. Sevilla: Díada Editorial S.L.

Cerviño, M.J. (2007). *Educación en la corresponsabilidad. Propuestas para la familia y la escuela*. Madrid: CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos).

Chaux, E. (2009). *Estilos docentes. Programa Aulas en paz. Currículo para tercero de primaria*. Bogotá: MEN.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Taurus, Santillana.

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

Comellas, M.J. (2009). *Educación en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día*. Valencia: Nau Llibres.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, N° 29, pp. 97-113.

Educarchile (2007). *El liderazgo directivo en la escuela*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=130337>

Fundación Social (2013). *Experiencia: Proyecto Eduentretenimiento para la convivencia escolar en la Comuna 1 de Soacha*. Documento sin publicar.

García, C.I. (2004). *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar, cartillas I a IX*. Bogotá: Universidad Central – Departamento de Investigaciones.

García, C.I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa

Hall, G. E. & Hord, S.M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. New York: Pearson Education.

Jaramillo, P.E. (2004). Capítulo 5. Proyectos. En Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A.M. (Ed.), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.

Jiménez, J.C. (2009). *Una guía para mejorar el trabajo en equipo*. Caracas: Cograf Comunicaciones.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY.

Lencioni, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team: A Leadership Fable*. New York: Jossey-Bass.

Llanos, S.E. (2012). *Módulo de formación a docentes: Construcción de Ambientes Democráticos Escolares. Estrategia bimodal de formación docente REDE@PRENDER*. Bogotá: MEN.

Martínez, J. B. (2005). *Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Morata.

Martínez, M. (2010). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En: *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI – Fundación SM.

Martínez, R.A. & Pérez, M.H. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (1), 89-104.

MEN (2003). *Cartilla 6: Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* Bogotá: MEN.

MEN (2012). *Hacia la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos. Programa Eduderechos*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=c59ope8AO8c>

MEN (2013). *Conversaciones que transforman ¡Hágalo usted mismo! Guía para Círculos de Estudio*. Bogotá: MEN.

Pérez-Juste, R. (2007). *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Bordón: Revista de Orientación Pedagógica.

Pruit, B. & Philip, T. (2008) *Diálogo democrático – Manual para practicantes*. Washington: ACDI, IDEA, OEA y PNUD.

Raichvarg, D. (1994). *La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha*. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela. Bogotá: Serie Documentos Especiales MEN.

Salas, A.M. (2011). *La responsabilidad y la corresponsabilidad como valor educativo*. XII Congreso Internacional de la Teoría de la Educación organizado por el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) y la Universidad de Barcelona.

Saldarriaga, L.M. (2004). Capítulo 4. Aprendizaje Cooperativo. En Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A.M. (Ed.), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.

Scully, P. (2011). *Un buen comienzo para nuestros niños. Manual de diálogo público y acción*. Every Day Democracy. Recuperado de <http://www.everyday-democracy.org/Exchange/GuideDocument.112.aspx>

Soler, J.E. (2011). *El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela. Módulo: La mediación de conflictos entre pares y la formación de competencias ciudadanas en la escuela*. Bogotá: MEN-Opción Legal-USAID-OIM-UNICEF.

Torío, S., Peña, J.V., Rodríguez, M.C., Fernández, C. & Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: "Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental". *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 n° 1, pp. 85-108.

Triana, B. y Simón, M.I. (1994). *La familia vista por los hijos*. En M. J. Rodrigo (Ed.), Contexto y desarrollo social (pp. 271-303). Madrid: Síntesis.

Vargas, E. (2013). *Sexualidad... mucho más que sexo*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Notas.



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

Índice.

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

Listado de tablas.

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



Introducción.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1. Marco general de los DDHH.

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

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

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

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

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

● ¿Sabía usted que...?

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



1.2. ¿Qué son los DHSR?

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

* *Rincón legal.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Derechos sexuales	Derechos reproductivos
1. El derecho de hombres y mujeres a ser reconocidos como seres sexuados. 2. El derecho a fortalecer la autoestima y autonomía para adoptar decisiones sobre la sexualidad. 3. El derecho a explorar y a disfrutar de una vida sexual placentera, sin vergüenza, miedos, temores, prejuicios, inhibiciones, culpas, creencias infundadas y otros factores que impidan la libre expresión de los derechos sexuales y la plenitud del placer sexual. 4. El derecho a vivir la sexualidad sin sometimiento a violencia, coacción, abuso, explotación o acoso. 5. El derecho a escoger las y los compañeros sexuales. 6. El derecho al pleno respeto por la integridad física del cuerpo y sus expresiones sexuales. 7. El derecho a decidir si se quiere iniciar la vida sexual o no, o si se quiere ser sexualmente activa o activo o no. 8. El derecho a tener relaciones sexuales consensuadas. 9. El derecho a decidir libremente si se contrae matrimonio, se convive con la pareja o si permanece sola o solo. 10. El derecho a expresar libre y autónomamente la orientación sexual. 11. El derecho a protegerse del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual. 12. El derecho a tener acceso a servicios de salud sexual de calidad. Los criterios básicos de calidad son: buen trato, eficiencia, confidencialidad, accesibilidad geográfica y económica. 13. El derecho a contar con información oportuna, veraz y completa sobre todos los aspectos relacionados con la sexualidad.	El derecho a decidir libre y responsablemente el número de hijas o hijos y el intervalo entre ellas y ellos, y a disponer de la información, educación y medios para lograrlo. El derecho de mujeres y hombres de decidir de manera libre y responsable la posibilidad de ser madres o padres. El derecho a decidir libremente el tipo de familia que se quiere formar. El derecho a acceder a métodos anticonceptivos seguros, aceptables y eficaces (incluyendo la anticoncepción de emergencia). El derecho de las mujeres a no sufrir discriminaciones o tratos desiguales por razón del embarazo o maternidad, en el estudio, trabajo o dentro de la familia. El derecho a tener acceso a servicios de salud y atención médica que garanticen una maternidad segura, libre de riesgos en los periodos de gestación, parto y lactancia y se brinde las máximas posibilidades de tener hijas o hijos sanos. El derecho a contar con servicios educativos e información para garantizar la autonomía reproductiva. El derecho a tener acceso a los beneficios del progreso científico, para contar con servicios accesibles que satisfagan las necesidades dentro de los mejores estándares de calidad.

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

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

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

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

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

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

○ *Lugar de articulación.*

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



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

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

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

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

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

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

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

* *Rincón legal.*

El artículo 95 de la Constitución Política de Colombia dice:

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

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

(...)

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

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

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

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

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

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

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

2.1. La Violencia Basada en Género (VBG).

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

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

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

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

Algunas expresiones cotidianas en el espacio escolar que constituyen VBG:
1. "Las niñas son malas para las matemáticas". 2. "El equipo de fútbol está conformado solo por hombres". 3. "El espacio de recreo es sólo para hombres porque es de juego brusco". 4. "Algunos adolescentes merecen que los maltraten porque se visten de tal forma que provocan el acoso". 5. "Las niñas "brinconas" o coquetas son las que quedan embarazadas". 6. "Sea macho, atiéndalas como se merecen". 7. "Cuidadito porque esa niñas lo quiere amarrar". 8. "Las que se deben cuidar son las mujeres". 9. "En una fila los niños y en otra las niñas". 10. "Bueno... las niñas bien sentaditas". 11. "Las niñas no se comportan así". 12. "Sea un varón, no llore". 13. "¿Y ahora va a llorar? Parece una niña". 14. "Solamente las niñas participan en las jornadas de decoración y aseo".

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

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

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

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

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

Algunas de las manifestaciones de la VBG son:

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

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

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

* *Rincón legal.*

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

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

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

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

● ¿Sabía usted que...?

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

Tipos de agresión sexual.

La agresión sexual puede presentarse con o sin contacto físico:

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

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

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

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

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

Violación.

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

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

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

Actos sexuales abusivos.

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

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

Acoso sexual.

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

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

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

Trata de personas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

○ Lugar de articulación.

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

3.1.1. Componente de promoción.

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

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

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

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

Componente de Promoción
Prácticas sociales cotidianas, tales como: • Brindar información cierta y oportuna. • Celebrar la vida. • Reconocer y valorar la diferencia (identidad de género, orientación sexual, edad, etnia, entre otras). • Promover el respeto. • Respetar la individualidad y la privacidad. • Incentivar la participación. • Dar espacio al disenso. • Abrir espacios de expresión, no solamente de ideas, sino de emociones y opiniones. • Propiciar la reflexión. • Incentivar el diálogo para llegar a consensos, acuerdos y formas de autorregulación (individual o de grupos). • Reconocimiento del ejercicio de los derechos en la cotidianidad de la escuela. Políticas y prácticas institucionales que se llevan a cabo para el desarrollo de competencias ciudadanas y por medio del trabajo planeado en los siguientes ambientes (MEN, 2011): • Gestión institucional. • Instancias de participación. • Aula de clase. • Proyectos pedagógicos. • Tiempo libre.

Tabla 3. DHSR y componente de promoción.

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

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

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

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



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

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

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

Algunas consideraciones para la promoción de los DHSR:

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

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

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

- El diálogo, en donde se da lugar a la argumentación a partir de situaciones próximas o de aquellas que generan interés en las y los estudiantes.
- La escucha activa, es decir, aquella en la que le abrimos un espacio a la otra persona para conocer lo que piensa, lo que siente e, incluso, aquello que él o ella misma desconoce, pero que al darle la oportunidad de expresarse puede ser descubierto.
- La expresión de emociones para su reconocimiento como dimensión humana, motor de las relaciones entre las personas y de la vida. Las emociones se convierten también en guías que ayudan a que se puedan reconocer situaciones de riesgo.
- El respeto a sí misma o sí mismo y a las otras personas, así como el valor de la confidencialidad, la intimidad y la dignidad del ser.
- El reconocimiento de particularidades expresadas en formas de sentir, de pensar, de identificarse y de actuar, y orientado al logro de consensos en los que se definen principios y valores esenciales para la convivencia y el desarrollo de los proyectos individuales y de aquellos contruidos como grupo.
- Oportunidades para fortalecer la capacidad de analizar, argumentar y tomar decisiones con autonomía, a partir de información suficiente y confiable, así como asumir con responsabilidad sus consecuencias.

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

○ Lugar de articulación.

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

3.1.2. Componente de prevención.

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

Componente de prevención
Acciones que están dirigidas a intervenir de manera inmediata cuando se han reconocido situaciones o comportamientos que podrían afectar los DHSR. Hacen parte de las acciones de prevención: • Identificar situaciones potencialmente vulneradoras de los DHSR. Considerar las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DHSR, teniendo en cuenta las características individuales, familiares, sociales y culturales. • Planear y fortalecer un conjunto de acciones que den respuesta a los riesgos y situaciones identificados anteriormente, con el fin de evitar la vulneración de los DHSR. • Diseñar protocolos para la atención en caso de afectaciones directas al ejercicio de los DHSR.

Tabla 4. DHSR y componente de prevención.

3.1.2.1. Identificación de situaciones potencialmente vulneradoras de los DHSR.

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

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

Factores sociales:

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

Factores familiares:

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

Factores personales:

Niñas, niños y adolescentes...

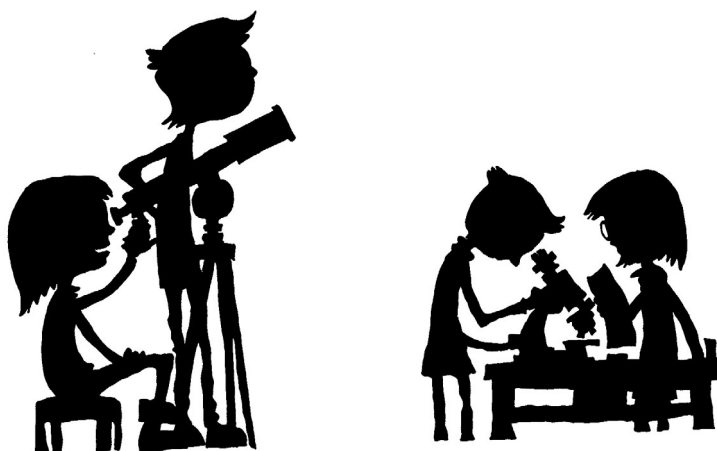
- Con problemas de baja autoestima.
- Que no tienen vínculos seguros con sus cuidadoras o cuidadores.
- Con carencias afectivas.
- Que crecen en un entorno de VBG.
- Que por temor al rechazo o por el deseo de tener reconocimiento, se tornan extremadamente complacientes.
- Con dificultad para expresar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

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

Factores asociados a la presencia VBG.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2.2. Planear respuestas ante situaciones potencialmente vulneradoras de DHSR.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

❏ **Recomendaciones.**

Es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones:

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

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

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

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

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

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

3.1.3. Componente de atención.

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

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

Tabla 6. DHSR y componente de atención.

3.1.3.1. Situaciones Tipo I.

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

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

¿Cómo actuar?

Se debe intervenir oportunamente, lo que implica:

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

3.1.3.2. Situaciones de Tipo II.

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

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

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

¿A quiénes les corresponde actuar o intervenir?

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

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

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

¿Cómo actuar?

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



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

3.1.3.3. Situaciones Tipo III.

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

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

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

¿Cómo detectar una situación de violencia sexual?

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

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

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

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

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

Se deben evitar expresiones como:

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

Es mejor decir:

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



¿Cómo actuar?

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

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

Tabla 7. Entidades, situaciones Tipo III.

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

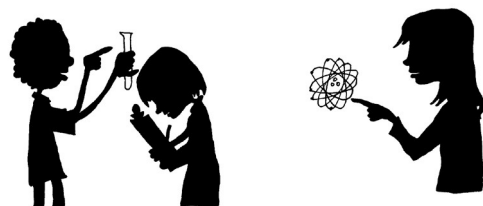
Es imperativo que frente a una presunta situación de violencia sexual, todas las personas que conforman la comunidad educativa conozcan y apliquen las siguientes directrices:

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

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

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

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



● ¿Sabía usted que...?

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

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

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

3.1.4. Componente de seguimiento.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

● ¿Sabía usted que...?

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

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

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

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

En el menor tiempo posible puede acudir

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



Referencias.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Notas.



An illustration of three children playing outdoors. On the left, a boy with dark skin and short black hair is running, wearing a green shirt and blue pants. In the center, a girl with dark skin and pigtails is standing, wearing a red dress. On the right, a boy with light skin is performing a handstand, wearing a blue long-sleeved shirt and red pants. A colorful kite (yellow, orange, and blue) is flying in the upper left. A hula hoop with orange and blue stripes is around the children's waists. The ground is green with a small purple and yellow flower. The background is white with a dark red curved border at the top and bottom.

Sistema Nacional de convivencia escolar



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

 **PROSPERIDAD
PARA TODOS**