

**IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR:
ESTUDIO DE CASO INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA FE DE CALI**

ANA FERNANDA BUENO MURIEL



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN
MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS
SANTIAGO DE CALI 2022**

**IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR:
ESTUDIO DE CASO INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA FE DE CALI**

ANA FERNANDA BUENO MURIEL

Trabajo de grado para optar al título de Magister

Director: JULIO CÉSAR ALVEAR

Candidato (Ph.D en Educación)

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN

MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS

SANTIAGO DE CALI 2022

CONTENIDO

Abreviaturas	5
Resumen.....	8
Introducción	9
Capítulo I	11
Antecedentes	11
Estado del Arte	14
Convivencia escolar, construcción de ciudadanía y paz	15
Tratamiento de la política pública de Convivencia Escolar	18
Planteamiento del problema.....	20
Pregunta – problema.....	25
Preguntas específicas.....	25
Justificación	26
Objetivo general.....	28
Objetivos específicos.....	28
Metodología	29
Paradigma de investigación.....	29
Universo de investigación	30
Generación y recolección de la información	31
Instrumentos para la recolección de información.....	33
Alcances del estudio.....	38
Capítulo II	39
Marcos de referencia.....	39
Marco normativo.....	39
Marco teórico conceptual.....	42
Perspectiva teórica del análisis de las políticas públicas.....	42
Definiendo la implementación de políticas públicas.....	44
Modelos de implementación de políticas públicas.....	45
Gestión y políticas públicas.....	48
La gestión de las políticas públicas	49
Gestión Escolar	50
La gestión escolar para la convivencia.....	52
La convivencia democrática una práctica para el fomento de la ciudadanía activa y la construcción de paz	54

Formación para la ciudadanía	55
Construcción de paz en la escuela.....	58
De las teorías del conflicto a las teorías de paz	58
Educar para una cultura de paz.....	61
Capítulo III.....	67
Resultados	67
Descripción de los lineamientos de la política pública de convivencia escolar	67
Estructura de la política pública	67
Aspectos para destacar de la Ley 1620 de 2013.....	70
Lineamientos en relación con la construcción ciudadanía y paz	72
Estrategias implementadas por el Comité Escolar de Convivencia para el fomento de la convivencia escolar en el periodo comprendido entre el año 2017 y 2020.....	73
Actores en el fortalecimiento de la convivencia institucional, instancias alternativas al Comité Escolar de Convivencia.....	75
Comisión mixta comunitaria	76
Cuerpo docente	78
Coordinación de convivencia	79
Instituciones Aliadas.....	80
Capítulo IV.....	82
Análisis	82
Análisis del trabajo de implementación por parte del Comité Escolar de Convivencia de la Ley 1620 de 2013 y las estrategias de promoción de la convivencia escolar desarrolladas	82
Implementación de políticas públicas	83
Acción gubernamental	83
Actores en el proceso de implementación	86
Gestión pública.....	88
Actividades, tareas y acciones	88
Experiencia, identidades y habilidades de los actores encargados de la gestión.....	90
Objetivos perseguidos.....	91
Técnicas de gestión.....	93
Gestión escolar	95
Enfoques de gestión.....	95
Experiencias de liderazgo pedagógico y directivo	96
Experiencias de participación de la comunidad	98
Gestión de los aprendizajes	100

Gestión para la convivencia.....	102
Convivencia, formación para la ciudadanía y construcción de paz en la escuela.....	104
Convivencia.....	104
Formación para la ciudadanía	107
Construcción de paz	109
Discusión y conclusiones	114
Recomendaciones y posibles futuras investigaciones.....	119
Bibliografía	121
Anexos	139

Abreviaturas

CE: Convivencia Escolar

CECO: Comité Escolar de Convivencia

CdA: Comunidades de Aprendizaje

COMCE: Comité Municipal de Convivencia Escolar

COPs: Centros de Orientación Psicosocial

DDHH: Derechos Humanos

DDSR: Derechos Sexuales y Reproductivos

IE: Institución Educativa

NNA: Niños, Niñas y Adolescentes

PIAR: Planes individuales de acuerdo a los ajustes razonables

RAI: Ruta de Atención Integral

RCC: Reorganización Curricular por Ciclos

SEM: Secretaría de Educación Municipal

SIUCE: Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Reportes por categoría y sexo	13
Figura 2 Gráfica tendencia de tema de investigación entre los años 2013 y 2020	14
Figura 3 Áreas de las ciencias que abordaron la temática durante los años 2013 y 2020.	15
Figura 4 Mapa de referencia de la comuna 8 de Santiago de Cali donde se ubica la IE Santa Fe.....	23
Figura 5 Jornada de atención a estudiantes.....	24
Figura 6 Esquema metodológico de la investigación basa en el método del estudio de caso	37
Figura 7 Triángulo de las violencias.....	59
Figura 8 Triángulo de las 3 R	60
Figura 9 Triángulo ABC de los conflictos en el nivel manifiesto y latente.....	61
Figura 10 Estructura del sistema nacional de Convivencia Escolar en Colombia.....	69
Figura 11 Tipificación de las situaciones que afectan la convivencia escolar el ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos.....	70
Figura 12 Coocurrencia entre el código acción gubernamental y fallas en la implementación ..	84
Figura 13 Coocurrencia entre el código medidas formativas y actividades, tareas y acciones ...	90
Figura 14 Coocurrencia entre el código técnicas de gestión y acción gubernamental	93
Figura 15 Coocurrencia de la categoría emergente proyectos externos	102
Figura 16 Coocurrencia de los códigos gestión para la convivencia y gestión de aprendizajes	103
Figura 17 Coocurrencia de códigos de convivencia y CE vínculos – afecto.....	106
Figura 18 Coocurrencia de códigos categorías construcción de paz (derecha) y convivencia (izquierda)	111
Figura 19 Coocurrencia de códigos categorías construcción de paz y formación para la ciudadanía	113

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Matriz metodológica	34
Tabla 2 Códigos y enraizamiento (número de citas por código)	35
Tabla 3 Marco legal	40
Tabla 4 Características generales de los modelos de implementación	47
Tabla 5 Conceptos clave y categorías de análisis con base en el marco teórico.....	63
Tabla 6 Responsabilidad de los actores SNCE	71
Tabla 7 Resultados categoría de análisis de convivencia	104
Tabla 8 Resultados categoría de análisis formación para la ciudadanía	107
Tabla 9 Resultados categoría de análisis construcción de paz.....	109

ANEXOS

Anexo 1 Enlace al documento del plan de acción de la Santa Fe 2020.....	139
Anexo 2 Enlace al documento propuesta diagnóstica de la Institución educativa Santa fe año 2019.....	139
Anexo 3 Entrevistas semi estructuradas, acceder al enlace para ver las entrevistas transcritas ..	139
Anexo 4 Enlace a otros documentos institucionales de la IE Santa Fe	139

Resumen

El presente trabajo de profundización tuvo como objetivo comprender cómo ha sido el fomento de la convivencia escolar en la institución educativa Santa Fe de Cali, conforme a la Ley 1620 de 2013 de Convivencia Escolar en el periodo comprendido entre el año 2017 al 2020, haciendo énfasis en el rol de los actores en el proceso de construcción de ciudadanía y paz con relación a los lineamientos planteados en la ley. El método utilizado responde a una investigación de corte cualitativa situada en el paradigma constructivista – dialógico (Sandoval, 2002). Acudiendo al estudio de caso, se indagó a través de documentos institucionales, ejercicios de observación estructurada, no estructurada y entrevistas semiestructuradas a actores clave de la escuela para reconocer su experiencia, además, de la realidad del contexto de implementación de la Ley 1620. El análisis de la información permitió concluir que el fomento de la convivencia escolar no es asunto exclusivo de la acción gubernamental o de sus instancias normativas dadas las fallas que estas presentan, entre otras cosas, por la falta de intención de acompañamiento a largo plazo por parte de sus instituciones; en el proceso, intervienen diversos actores que, de manera autónoma, re interpretan la norma, la contextualizan y construyen apuestas desde la gestión escolar haciendo posible el camino hacia la construcción de ciudadanía y paz.

Palabras clave: convivencia escolar, construcción de paz, construcción de ciudadanía, ley 1620

Introducción

Mientras en el mundo el concepto de acoso escolar asociado a la convivencia se desarrolló durante los años setenta, el tema de la convivencia escolar en Colombia comienza a suscribirse en la agenda política hace poco más de quince años. Fue hasta el año 2006 con la promulgación de la Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia donde se reglamentó, de manera explícita, la obligación por parte de la familia, la sociedad y el Estado, la garantía y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (de ahora en más NNA)¹, lo que responsabilizó a las instituciones del Estado, como la escuela, a garantizar la protección integral de esta población (Congreso de la República de Colombia, 2006)

Entre tanto, los mecanismos jurídicos para hacer prevalecer este derecho ante las elevadas situaciones de acoso escolar que se evidenciaban al interior de las instituciones educativas del país no era claro, entonces se presenta, para algunos autores, como un avance o un acierto en materia jurídica, la expedición de la Ley 1620 de 2013 (por 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 la Mitigación de la Violencia Escolar, en adelante Ley de Convivencia Escolar) que da paso a una transformación de la concepción del acoso escolar y sexual, la inclusión de nuevos protocolos, rutas de atención y seguimiento de casos en los que haya una vulneración de derechos lo que implica la coordinación interinstitucional en el sector público.

Con este marco de acción gubernamental, este trabajo pretende aportar a la comprensión del fenómeno de la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y paz desde la implementación de la Ley 1620 de 2013. Para ello se acude al método de estudio de caso en el que

¹ Objeto, del código de Infancia y Adolescencia contenido en la Ley 1098 de 2006 en Colombia, Art.2.

la unidad de análisis es el Comité Escolar de Convivencia de la Institución Educativa (IE) Santa fe, ubicada en la ciudad de Cali, Colombia. El ejercicio se orientó bajo los supuestos teóricos y conceptuales de implementación de políticas públicas, gestión y políticas públicas, gestión escolar, convivencia democrática, formación para la ciudadanía y construcción de paz.

Capítulo I

Antecedentes

La diversidad y complejidad de los conflictos que emergen al interior de los establecimientos educativos, las familias y la sociedad, afectan distintamente a los niños, niñas y adolescentes (NNA), haciendo que el objeto de la educación, como garante del pleno desarrollo de la personalidad, consagrado en la declaración universal de los derechos humanos (ONU: Asamblea General, 1948), sea difícil de alcanzar. Específicamente, el acoso escolar está siendo uno de los problemas más urgentes a resolver para proporcionar las condiciones adecuadas hacia el logro de este derecho.

Conforme a los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación (SERCE) de la UNESCO (Treviño, et al., 2009) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, mediante un estudio realizado en los años 2009 y 2015 respectivamente, se identificó que el acoso escolar es un tema inquietante en la mayoría de las escuelas de Latinoamérica y el Caribe ya que la convivencia escolar se relaciona directamente con el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Un buen clima escolar (relaciones socioafectivas) es una condición para que los niños y las niñas participen y aprendan más.

Aun así, en el último informe entregado por la UNESCO (2019) titulado “Behind the numbers: ending school violence and bullying”, se reafirma que la violencia y el acoso escolar siguen siendo los problemas más preocupantes en el entorno educativo de muchas regiones del mundo, donde el 32%, es decir, uno de cada tres estudiantes, es intimidado por otros alumnos y un porcentaje similar se ha visto afectado por la violencia física.

El informe señala, además, que el acoso sexual es el segundo tipo de violencia más frecuente que se presenta en la escuela y que el ciber acoso o acoso en línea, es un problema en aumento ya que afecta a uno de cada diez niños. Otro de los hallazgos interesantes de este estudio, es que se identificó que el acoso psicológico es más común entre las niñas y el físico entre los niños. Otro dato, no menos relevante, que se suma a los asuntos a atender, es que los niños que son percibidos como diferentes, ya sea por su condición de género, situación de discapacidad, etnia o raza, son otras de las causas que generan acciones de intimidación (UNESCO, 2019).

Para el caso colombiano, los mismos estudios revelan que en este país las escuelas no se encuentran libres de violencia y que por tal motivo el fracaso y la deserción escolar son una constante. Esto, sumado a entornos familiares y sociales en los que se reproducen dinámicas de exclusión y violencia, derivadas de las condiciones de desigualdad social propia de los países en vías de desarrollo, lo que conlleva a situaciones de agresión y violencia en las escuelas y, como consecuencia, al bajo desempeño académico e innumerables limitaciones de acceso al aprendizaje de los NNA.

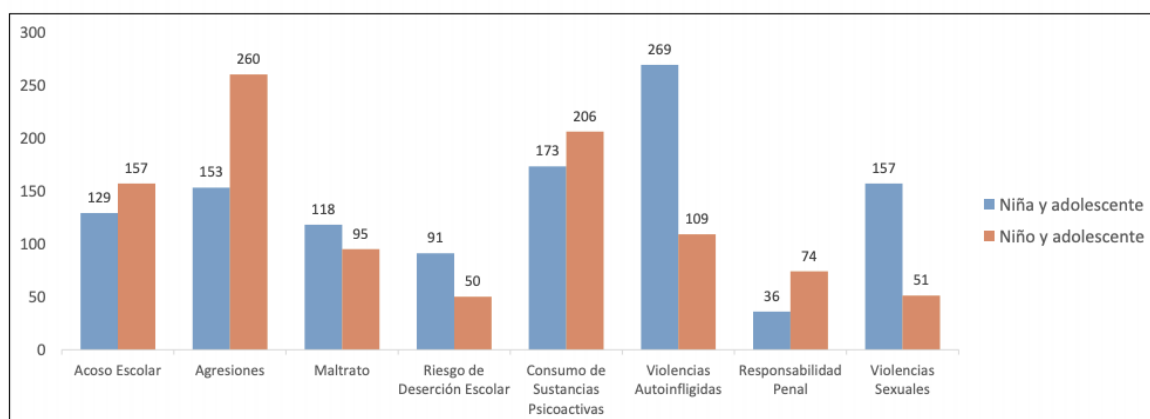
De ahí el bajo desempeño observado en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE: PISA (2018), evidenciando que pese haber aumentado los resultados académicos en relación a los años anteriores en los que se aplicó la prueba, Colombia continúa por debajo de la media en las áreas de matemática, lenguaje y ciencias frente a los demás países miembros de la OCDE.

En términos de convivencia, el informe publicado por esta organización, indica que en el país el 32% de los estudiantes manifestaron haber sido víctimas de *bullying* al menos una vez al mes (OCDE, 2018). Al respecto, la Encuesta Nacional de Salud Escolar (ENSE - 2018), reporta que el 20,5% (uno de cada cinco estudiantes) de los estudiantes dijo haber sido víctima de

agresiones en el último año y un 24,4% mencionó haber participado en alguna pelea física en ese mismo periodo (Minsalud, 2018).

Para el caso de la ciudad de Cali, a partir del reporte elaborado por la Secretaría de Educación Municipal (SEM), a través de la herramienta: Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), que da cuenta de los reportes de situaciones de riesgo y vulneración de derechos de la población escolar, durante el segundo semestre de 2018 en 71 Instituciones Educativas Oficiales (IEO), se reportaron 1967 situaciones Tipo II y 318 de Tipo III, para un total de 2285 situaciones registradas (SEM, 2019). Esta es la distribución por categoría presentada por SIUCE, 2019:

Figura 1 Reportes por categoría y sexo



Fuente: SEM - SIUCE, 2019

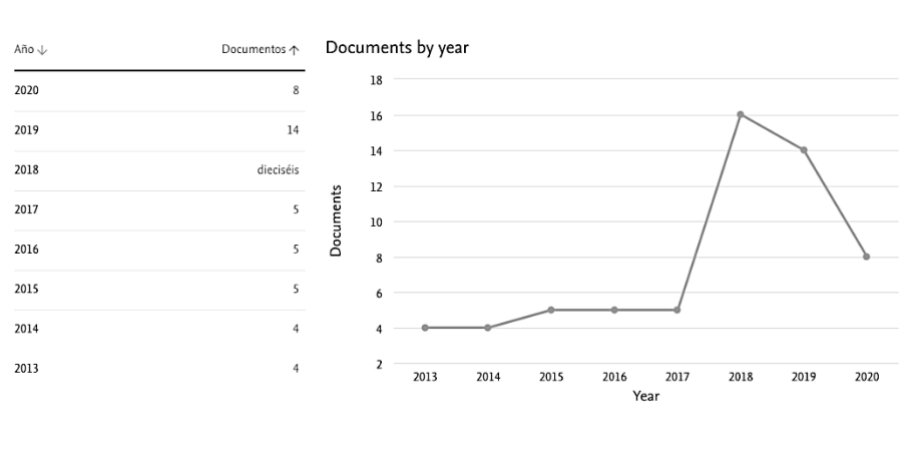
Las primeras seis categorías referenciadas en la tabla 1 hacen parte de las situaciones Tipo II (su tratamiento consiste en la mediación pedagógica, en la fijación de prácticas restaurativas y el establecimiento de compromisos) y las dos restantes de las Tipo III (su tratamiento consiste en una serie de protocolos de atención basados en el reporte de los casos y su seguimiento, de la mano

de un trabajo interinstitucional para su atención), cada una de ellas están tipificadas en la Ley 1620 de 2013.

Estado del Arte

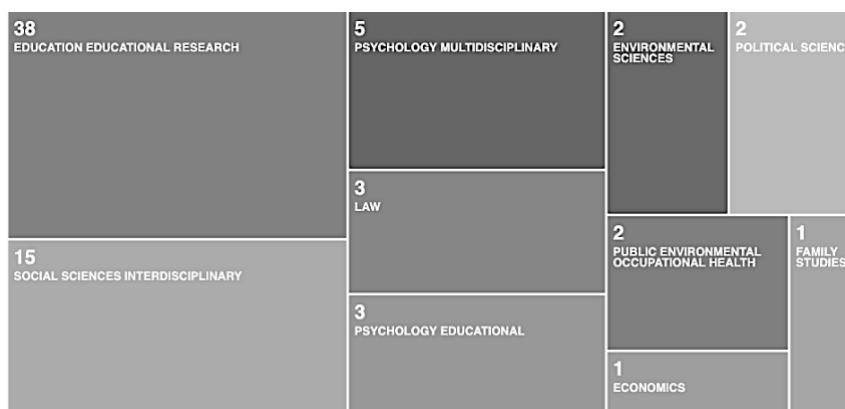
Para comenzar, la búsqueda de publicaciones académicas para este trabajo se realizó con un criterio de temporalidad entre los años 2013 a 2020, a través de las bases de datos que dispone la Universidad del Valle: Web of Science y Scopus. Se emplearon, además, los motores e índices de búsqueda EBSCO Discovery Services y Google Académico, este último de acceso libre. La palabra principal de búsqueda en las bases de datos fue “school coexistence”. A partir de lo encontrado se identifica que el tema ha tomado relevancia en los últimos años, siendo el 2018 y 2019 (Ver figura 2) los que concentran la mayoría de las publicaciones y las áreas de ciencias sociales y educación las que más desarrollo han tenido al respecto (Ver figura 3).

Figura 2 Gráfica tendencia de tema de investigación entre los años 2013 y 2020



Fuente: Scopus, 2020

Figura 3 Áreas de las ciencias que abordaron la temática durante los años 2013 y 2020.



Fuente: Web of Science, 2020.

Otra palabra clave fue “Construction of Citizenship” and “education”, siendo de igual manera en las áreas de investigación educativa y ciencias sociales entre los años 2018 y 2019 donde hay una mayor concentración de publicaciones. Para los motores de búsqueda las palabras utilizadas fueron: “ley 1620 de 2013”; “policy and school coexistence and Colombia”; “public policy of coexistence and Colombia”; “ley 1620 de 2013 school coexistence and colombia”; “política pública de convivencia escolar Colombia”; entre otras. En este caso, el tema de convivencia escolar ha sido abordado desde diversas disciplinas, tales como la psicología, la sociología, la informática, ciencias de la educación, la filosofía y las ciencias políticas.

Conforme al propósito de este trabajo de investigación se mencionan los estudios más relevantes, que se sitúan desde el análisis cualitativo de la convivencia escolar y la política de convivencia escolar, construcción de ciudadanía y paz en Colombia.

Convivencia escolar, construcción de ciudadanía y paz

Recogiendo los hallazgos en las bases de datos, la convivencia escolar (CE) es un campo de conocimiento que emerge en siglo XX y que está siendo cada vez más estudiado en América

Latina. Desde diversas perspectivas teóricas y analíticas la CE ha aportado a la comprensión de las relaciones entre la comunidad educativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes (Better y Poma, 2016; López, 2014; Fierro y Carbajal, 2019).

La mayoría de estas investigaciones se dan en países como Chile, Colombia y Brasil, en las que se ha identificado que el abordaje es muy general dejando de lado la perspectiva de las comunidades educativas en aspectos como las políticas educativas y de convivencia (Moya, 2020). Parte de las investigaciones encontradas dan cuenta que la convivencia escolar en América Latina es vista desde muchos enfoques teóricos (socio afectivo, democracia; clima escolar; ciudadanía; educación para la paz; Derechos Humanos) generando diversas formas de entendimiento y tratamiento, lo que podría estar afectando la toma de decisiones, tanto de política pública como de estrategias oportunas de la gestión escolar, para un manejo operativo y efectivo del tema (Fierro y Carbajal, 2019).

Así mismo, se reconoce, dentro de todos estos enfoques, un tratamiento predominantemente disciplinar de la CE desde las políticas hasta las prácticas pedagógicas y de gestión escolar (Moya, 2020; Gutiérrez, et al., 2019). En consecuencia, diversos estudios recomiendan un giro a la forma tradicional de abordar la CE, enfocándose en prácticas donde prevalezcan las interacciones y el diálogo en la relación maestro – estudiante (Vinasco, 2018).

En cuanto a la Construcción de Ciudadanía y Paz, son diversos, también, los abordajes desde las ciencias sociales y humanas al concepto de ciudadanía; la política, la economía, la comunicación y la educación son disciplinas que han hecho grandes aportes a la construcción del término. En el ámbito político y como efecto de la Revolución Francesa del siglo XVII, a mediados del siglo XX se vislumbraron las primeras concepciones de la ciudadanía, la cual era considerada como un estatus de los sujetos adscritos a los Estados Modernos (Avendaño et al., 2016).

Hoy en día, más allá de ser un estatus, la ciudadanía se liga al concepto paz, su relación está dada en términos de lo humano porque comparten valores morales como el respeto, la amistad, la honestidad y la narrativa simbólica de la transparencia, pero, sobre todo, se caracteriza por la ética del cuidado del otro(a) (Bevington et al., 2020; Gutiérrez et al., 2019). Lo que hace posible pensar en una ciudadanía pacífica, democrática y participativa, con la ambición de transformar a los individuos y la sociedad a través del diálogo.

Desde la educación, este campo de estudio emerge con mayor fuerza en el siglo XX con la intención de despejar conceptualmente las dos dimensiones más dominantes: Educación ciudadana y educación civil. La primera hace referencia al conocimiento de los procesos formales (mecanismos de participación ciudadana) y las instituciones políticas y, la segunda, se hace la pregunta del cómo vivir juntos en sociedad (De Poorter & Aguilar, 2020).

McLaughlin (1992, p. 237, citado en De Poorter & Aguilar, 2020), diferencia dos tipos de ciudadanía: “mínima” y “máxima”, mientras que el ciudadano mínimo es respetuoso de la ley, obediente, el máximo, desde un rol más activo, considera la lealtad, los deberes y responsabilidades con un sentido más amplio, crítico y de justicia frente a la inequidad social. En Colombia, la educación para la ciudadanía ha sido tratada mayoritariamente desde enfoques normativos (ciudadanía mínima), de formación cívica, con un reciente énfasis en la educación para la paz (Medina et al., 2016; González et al., 2020).

Por tanto, diversos estudios señalan que el diálogo y el debate son opciones contundentes para construir ciudadanía, desde el aula, capaz de reconocer la potencia de la diversidad cultural existente en ellas y de promover acciones civiles en pro de la equidad social (Bevington et al., 2020; Mastache, 2019). Por ende, la creación de espacios donde se privilegie el desarrollo de

competencias comunicativas y circule la palabra en la escuela, favorecen la creación de entornos democráticos (Mastache, 2019).

En ese sentido, se espera que las escuelas contribuyan a preparar estudiantes dispuestos al debate, con capacidad deliberativa y con apertura al disenso. En consecuencia, el debate político tiene un efecto beneficioso en el compromiso político de los estudiantes (Maurissen et al., 2018). Es reiterativa la mirada que se expone en estos estudios sobre la idea de “educar para la controversia”, ya que la deliberación normaliza el conflicto político dejando de lado la percepción de este como una amenaza, sin embargo, esto no quiere decir que aunque el contexto escolar sea deliberativo, de respeto mutuo y que exista un clima de debate abierto, haya un apoyo por parte de los estudiantes a la igualdad de derechos, por ejemplo, de los inmigrantes (Maurissen et al., 2020).

Tratamiento de la política pública de Convivencia Escolar

Las investigaciones encontradas sobre la CE en la política pública colombiana se suscriben a las áreas del conocimiento relacionadas con las ciencias sociales y políticas. En el país, la política pública esta reglamentada por la Ley 1620 de 2013, la cual ha generado diversos enfoques de estudio y análisis. Por un lado, se asegura que dicha Ley formula una ruta de atención que marca un hito en el país, pues no sólo atiende situaciones de violencia física, sino que especifica una ruta para llevar a cabo acciones de promoción de los derechos sexuales y reproductivos y hacerles seguimiento. Encima, resalta la integración de varias instituciones y organismos estatales para atender las situaciones de conflicto (Bocanegra y Herrera, 2018).

Sin embargo, varios artículos indican que el reto está en la operatividad del sistema y que pese a sus bondades la Ley no goza de reconocimiento social (Salcedo, 2018). Según Bolaños y Roa (2015), la socialización de la Ley no fue lo suficientemente clara para la comunidad educativa

y no se hizo formación frente a esto. Las autoras recomiendan una lectura juiciosa de los manuales de la Ley para poder adaptarla a las necesidades de la escuela. Se evidencia, asimismo, que el acuerdo interinstitucional para la atención no es funcional ya que no hay una línea de comunicación clara con los comités de convivencia.

Para reforzar este planteamiento, Francisco José del Pozo (2016) señala que, aunque la Ley signifique un avance en materia jurídica para tratar la CE, los derechos humanos y la formación ciudadana, la operatividad de esta ley no ha alcanzado los niveles de concreción y acción, tal y como lo menciona Salcedo (2018), tanto en el proyecto educativo institucional como en la activación oportuna de la ruta de atención; así mismo, el logro de mayor participación por parte de la comunidad educativa para su desarrollo.

Otro enfoque analítico que intenta comprender la inoperancia de la política es el que hace referencia a la formalidad discursiva de los textos jurídicos y cómo a través de estos la clase dominante obtiene legitimidad dados los beneficios simbólicos producidos por el hecho de haber promulgado la Ley. Beneficios otorgados por el poder retórico en el que las posibilidades de concreción de la norma no tienen mayor relevancia; aquí lo que importa es que la norma sea recibida y reconocida logrando establecer una representación colectiva en la sociedad (Martínez, 2017).

Esta perspectiva propone una mirada distinta a lo que se ha venido reconociendo en los artículos anteriores, en donde es evidente que la implementación de la Ley carece, en la práctica, de instrumentos, recursos, eficacia y claridad en su ejecución para el logro de sus objetivos. Sin embargo, en este enfoque se adiciona un nuevo elemento que tiene que ver con el discurso político y la creación de imaginarios sociales que funcionan para legitimar una suerte de régimen que continúa profundizando las desigualdades sociales.

Otro enfoque de análisis prevalente en la literatura es el de la Ley 1620 vista como política de seguridad escolar, en la que se identifica un enfoque transversal de Derechos Humanos (Carranza, 2017; Calle, 2017), el cual implica entenderla desde la eficacia del derecho, lo que va más allá de la reducción de la violencia escolar. Esto quiere decir que, dentro de las acciones de la Ley de CE, en la óptica de la seguridad escolar, se debe atender infracciones como hurto, el uso de armas blancas en la escuela, etc. (Calle, 2017) porque el enfoque de DDHH articula el discurso de entornos seguros y orientación escolar (Carranza, 2017).

Planteamiento del problema

Diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales han desarrollado estudios que permiten dimensionar la situación actual de la convivencia escolar a nivel mundial. Un estudio relevante fue el que elaboró la ONG Bullying Sin Fronteras junto con la OCDE (2019), en el que se recopilaron datos de 43 países sobre el número de reportes de casos de Bullying, dejando en evidencia que el acoso escolar es una problemática que va en aumento y que con el paso del tiempo toma diversas formas al interior de las instituciones educativas alrededor del mundo trayendo consigo consecuencias nefastas en la vida de los NNA.

Específicamente, para el contexto colombiano, las situaciones reportadas entre los años 2017 y 2018, fueron 2.891 casos graves, de los cuales 399 ocurrieron en Cali, Valle del Cauca (Bullying Sin Fronteras, 2019). Cifras que se suman a los resultados arrojados por el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS), cuya primera versión fue lanzada en el año 1999 y la segunda y tercera en los años 2009 y 2016 en las que participó Colombia. El último informe, revela que el 61% de los estudiantes fue llamado por un apodo ofensivo y, con esa misma cifra, los escolares manifiestan haber sido objeto de burla; el país tuvo

en la escala de promedio nacional de experiencias de abuso físico y verbal de los estudiantes, un porcentaje levemente superior a la media con 51 puntos (ICFES, 2017).

Fue precisamente este estudio, uno de los sustentos para la formulación de la ponencia 201 de 2012 a la Cámara de Representantes, que dio paso al segundo debate del proyecto de ley por el que se crearía el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, el cual logró superar cuatro debates, tanto en la Cámara como en el Senado, dando lugar a la sanción de la Ley 1620, el 15 de marzo de 2013.

Los autores del proyecto de Ley en mención², con base en el Plan Decenal de 2006 – 2015 y haciendo alusión a las conclusiones del debate público sobre educación, esbozaron el proyecto conforme a los planteamientos de la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía. Fijando como prioridad el enfoque en Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos; además de la necesidad de involucrar a más sectores e instituciones públicas en la atención integral de los conflictos.

Pese al esfuerzo, varios estudios (Bolaños y Roa, 2015; Cano & Vargas 2017; Morales y López (2019) indican que esta Ley no ha tenido una aplicación que permita migrar de un enfoque sancionatorio a uno que englobe otros aspectos que también son importantes para disminuir el acoso escolar y sus consecuencias. Lo que incide en el paradigma desde el cual cada institución educativa gestiona la implementación de esta Ley que, por un lado, tiene disposiciones de carácter obligatorio como lo son la estructura organizativa del sistema: nacional, territorial y escolar³ lideradas por el sector educativo, que comprende la conformación y puesta en marcha de los

² El proyecto de Ley tuvo como coautores a un equipo conformado por la ministra de Educación Nacional, María Fernanda Campo y los Representantes Juana Carolina Londoño, Simón Gaviria Muñoz y Telesforo Pedraza, quienes hacían parte de estas instancias durante el gobierno de Juan Manuel Santos en el año 2012.

³ Conformación del Comité Nacional de Convivencia Escolar, Ley 1620 de 2013, Art. 7.

comités de convivencia, las responsabilidades de las instituciones educativas, las secretarías y demás; la actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los manuales de convivencia, la participación de las familias como parte fundamental tanto del proceso de planeación como en el acompañamiento permanente de sus hijos e hijas, además de la participación de diversas entidades⁴ que conforman el sistema. Y, por otro lado, están las acciones que, en relación con los elementos planteados en el marco jurídico – normativo, las escuelas emprenden de manera autónoma ajustando la política a su contexto pedagógico y social.

Siendo así, este ajuste requiere una capacidad institucional y de gestión de lo público, además de una capacidad de construcción colectiva de estrategias acorde con las necesidades y fines de la educación de calidad. Esas distintas formas de acción, apropiación y propuesta para el fomento de la convivencia, la construcción de paz y la ciudadanía dentro del marco normativo es el interés investigativo de este trabajo. Para ello se estudiará el caso de la Institución Educativa (IE) Oficial Santa Fe ubicada en la Calle 34# 17 b-41, comuna 8 de la ciudad de Santiago de Cali, Colombia.

Esta Institución lleva alrededor de 45 años ofreciendo servicios educativos de básica primaria hasta la media técnica, esta última, articulada con el Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, que ofrece énfasis en: técnico en asistencia administrativa, técnico en contabilización y operaciones financieras, técnico en dibujo arquitectónico y técnico en manejo ambiental; cuenta también con una modalidad académica con énfasis en humanidades.

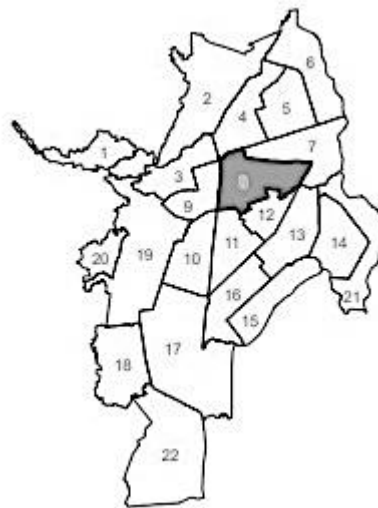
La población atendida proviene mayoritariamente de las comunas 8 y 12 que comprenden los barrios La Floresta, Atanasio Girardot, Santa Fe y El Rodeo, siendo este último el que alberga un 53,6% del total de estudiantes matriculados de la institución. En la comuna 8, los niveles de

⁴ Ministerio de Salud y la Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura, Personeros e Integrantes del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (Cap. IV, Ley 1620 de 2013)

básica primaria y la media técnica son los que representan una mayor proporción de la población con el 25,1% y 35,8% respectivamente, después de la básica secundaria con el 18,2%. Se estima que la tasa de escolaridad neta para la educación básica primaria y secundaria es del 84% y 60,1% del total de la población (Departamento Administrativo de Planeación, 2016)

La mitad de la población que atiende esta IE se ubica en el barrio El Rodeo, caracterizado por ser un barrio constituido a partir de asentamientos por invasión al terreno anteriormente denominado “Hacienda El Rodeo” durante los años 60. Los pobladores de este sector eran de diversas partes de la ciudad, pero en mayor medida su población era y, sigue siendo, afrodescendiente (Giraldo y Cruz, 1999). Se estima que la mayor parte de los estudiantes de esta IE se ubican en los estratos socioeconómicos 2 y 3⁵.

Figura 4 Figura 4 Mapa de referencia de la comuna 8 de Santiago de Cali donde se ubica la IE Santa Fe

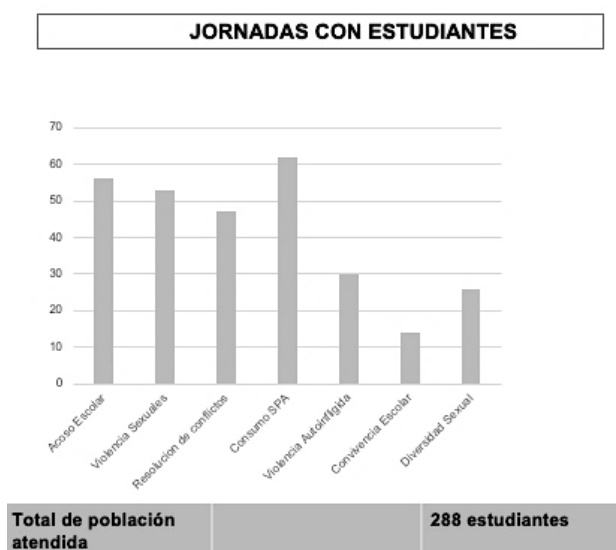


Fuente: IDESC de Santiago de Cali (2021)

⁵ “La estratificación socioeconómica es la clasificación de los inmuebles residenciales de un municipio que se hace en atención al Régimen de los Servicios Públicos Domiciliarios en Colombia, (Ley 142 de 1994)” Departamento Administrativo de Nacional de Estadística (DANE), 2020. <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica#normatividad>. Consultado el 9 de agosto de 2020. En ese sentido los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos donde sus habitantes poseen menos recursos que los del resto de estratos.

En la IE Santa Fe, se han presentado entre los años 2017 y 2019 diversas situaciones que afectan la convivencia escolar. Según el último reporte en la matriz SIUCE, se presentaron 2 casos tipo III y 49 casos tipo II. Siendo el acoso escolar, entre estudiantes, el más recurrente; seguido de agresiones verbales y físicas e inadecuado uso de las redes sociales (SEM, 2019).

Figura 5 Jornada de atención a estudiantes



Fuente: Informe de Gestión Psicóloga Centro de Orientación Psicosocial, 2019.

Según el informe de gestión elaborado por la psicóloga del Centro de Orientación Psicosocial (COPs) para el año 2019, se atendieron situaciones relacionadas con violencias sexuales (divulgación de imágenes con contenido sexual sin consentimiento); consumo de sustancias psicoactivas; violencias autoinfligidas y acoso escolar.

Con la intención de comprender cómo el colegio, en cumplimiento de la Ley 1620 de 2013, que refiere las funciones del Comité Escolar de Convivencia (CECO) y las orientaciones, protocolos y disposiciones legales determinadas por el Decreto 1965 del mismo año, ha logrado el fomento y la vinculación de estrategias para la convivencia y la construcción de ciudadanía,

tomando como base las condiciones de marginalidad y vulnerabilidad del contexto de la población. Para ello es importante reconocer lo siguiente: ¿Cuáles son las acciones implementadas por la IE para sopesar las falencias operativas de la Ley 1620? ¿Cuál es la perspectiva teórico - conceptual desde donde se aborda la convivencia escolar? ¿Cuáles son los elementos que dificultan la capacidad institucional para atender los conflictos de convivencia? ¿Cómo ajustan la Ley a sus propios formatos institucionales? ¿Cómo el acoso escolar o bullying está siendo superado? ¿Qué tendría que aportar su modelo de implementación de la norma para que la política pública mejore? ¿Cómo se promueven currículos para la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía?

Estas preguntas llevan a plantear la siguiente pregunta problema:

Pregunta – problema

¿Cómo ha sido el fomento de la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la paz por parte del CECO de la IE Santa Fe de Cali conforme a los lineamientos de la política pública de convivencia escolar durante los años 2017 y 2020?

Preguntas específicas

¿Cuáles son los lineamientos de política pública conforme a la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía?

¿Cuáles han sido las estrategias implementadas por el Comité Escolar de Convivencia para el fomento de la convivencia escolar en el periodo comprendido entre el año 2017 y 2020?

¿Cómo ha sido el trabajo de implementación por parte del Comité Escolar de Convivencia de la Política Pública y las estrategias de promoción de la convivencia escolar?

Justificación

El desarrollo de climas escolares favorables para la convivencia y el aseguramiento de entornos libres de violencia no pasa únicamente por el cumplimiento de un marco jurídico – normativo en sus ordenamientos generales, es una labor que requiere más allá de protocolos, recursos y materiales, el desarrollo de capacidades y habilidades de gestión de los establecimientos educativos; una serie de acciones colectivas y de participación de la comunidad. Padres, madres, vecinos, profesionales psicosociales, maestros, maestras y estudiantes son los encargados de definir y construir, con base en el reconocimiento de sus potencialidades e intereses, las formas más adecuadas de prevenir y resolver los conflictos que se presentan en la escuela.

En consonancia, las políticas educativas de convivencia hoy están llamadas a atender y reconocer las formas organizativas de la gestión de la convivencia escolar y pedagógica que adelantan las escuelas con el fin de encontrar concordancia entre lo que determinan jurídicamente, frente a la práctica y a las vivencias del contexto educativo en Colombia. Al expandir esta comprensión del fenómeno por medio de la visibilización de acciones que demuestran haber mitigado la problemática, se posibilita la concreción de una apuesta política que realmente reconozca que la convivencia no es un asunto meramente sancionatorio o de gestión técnica administrativa sin una perspectiva transformadora de lo que se percibe como conflicto.

Pese a esto, hay muchas escuelas que buscan controlar el problema del acoso y la violencia escolar desde enfoques sancionatorios y judiciales, o bien, desde el enfoque clínico delegando estos asuntos única y exclusivamente a profesionales psicosociales generando ciclos de segregación y exclusión escolar (López, 2014). De ahí la necesidad que los profesionales de apoyo en las escuelas fortalezcan sus habilidades en el acompañamiento in situ, mediante la armonización de su labor con las disposiciones institucionales, brindando soluciones basadas en las condiciones

del contexto, pero también en las experiencias e investigaciones que han evidenciado logros en la mitigación de los conflictos y la creación de entornos libres de violencias. Poner al servicio de la comunidad estas acciones, saberes y prácticas acumuladas, es menester de su ética profesional.

Como se evidenció en el problema, la ciudad de Cali entre los años 2017 y 2018 registró una de las cifras más altas en casos graves de bullying dejando visible las fallas en las medidas adoptadas para aplacar la problemática. Frente a esto, el estudio de caso de la experiencia del Comité de Convivencia Escolar de la Institución Educativa Santa Fe contribuye al ejercicio de comprensión y análisis de las políticas públicas en terrero, además de aportar nuevos elementos técnico-administrativos, herramientas y enfoques pedagógicos que propician la construcción de paz y ciudadanía que merecen ser reconocidos para estructurar políticas basadas en los aprendizajes de las mismas comunidades beneficiarias de la política. Desde esta perspectiva, se introduce al análisis de las políticas educativas y de convivencia “una racionalidad nueva, dialógica, en complemento y rebase de la llamada racionalidad instrumental” (Aguilar, 1992), propiciando la discusión abierta frente a las nuevas posibilidades de acción gubernamental, institucional y ciudadana frente al acoso escolar.

En esa medida, se espera que este trabajo permita que cada uno de los actores que juegan un rol activo en la convivencia escolar, los tomadores de decisiones, los interesados en seguir profundizando los análisis sobre este tema, pedagogos con una mirada alternativa de los conflictos y la educación, reconozcan los retos y aciertos en las medidas que se adoptan desde la administración municipal y nacional, en los impulsos comunitarios para crear convivencia, los esfuerzos institucionales de gestión y los aportes que surgen de la academia. Es así, como el análisis de la implementación de las políticas educativas de convivencia en un contexto cada vez

más desafiante, es materia prima para ampliar las reflexiones pero, sobre todo, las acciones necesarias en el abordaje de la problemática.

Por otro lado, esta investigación coadyuva al análisis de las políticas de calidad educativa y convivencia escolar que puede aportar a las líneas de investigación en educación para la convivencia escolar y social de universidades como la Javeriana o el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar de la cual Colombia es partícipe. Para el caso de la Universidad del Valle, el grupo más cercano y al cual puede suscribirse este interés investigativo es el grupo de Gestión y Políticas Públicas en la línea de políticas sociales y el Instituto de Investigación e Intervención para la Paz.

Objetivo general

Comprender cómo ha sido el fomento de la convivencia escolar en la institución educativa Santa Fe de Cali, conforme a la Ley 1620 de 2013 de Convivencia Escolar en el periodo comprendido entre el año 2017 al 2020.

Objetivos específicos

1. Describir los lineamientos de la política pública conforme a la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía.
2. Describir las estrategias implementadas por el Comité Escolar de Convivencia para el fomento de la convivencia escolar en el periodo comprendido entre el año 2017 y 2020.
3. Analizar el trabajo de implementación por parte del Comité Escolar de Convivencia de la Política Pública y las estrategias de promoción de la convivencia escolar desarrolladas.

Metodología

Paradigma de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo cuya lógica de proceso es inductiva (Hernández-Sampieri et al., 2014a). Se sitúa en el paradigma constructivista – dialógico (Sandoval, 2002), que intenta reconocer la realidad desde la experiencia de los actores que interactúan en un contexto determinado, en este caso la escuela como receptora y traductora de la política pública de convivencia escolar. Para el análisis, se adopta el método de investigación “estudio de caso” el cual, permite indagar la complejidad de los fenómenos contemporáneos como es el de la convivencia escolar en su entorno real, utilizando diversas fuentes de información que incluye registros de archivo, entrevistas y observación directa (Yin, 1989).

Este tipo de estudio brinda, igualmente, la oportunidad de explorar el fenómeno con mayor profundidad porque dentro de su diseño metodológico busca responder a interrogantes que parten del ¿cómo? o ¿por qué? (Yin, 2013, citado en Hernández-Sampieri et al., 2014b). Lo que indica que es un método analítico que procura la descripción a detalle de la unidad de análisis (Wiresma & Jurs, 2008 citado en Hernández-Sampieri et al., 2014b). Frente a esto Sylvie Chetty (1996), destaca varios elementos positivos del uso del estudio de caso tales como, la posibilidad de examinar los procesos de toma de decisiones e identificar la causalidad del fenómeno desde múltiples perspectivas, permitiendo la disminución de los sesgos en el análisis porque la influencia no está determinada por una sola variable.

El diseño empleado para este estudio de caso es holístico (Yin, 1994, citado en Kazez, 2009) por lo que describe una sola unidad de análisis, permitiendo así, el examen global de la experiencia de la Institución Educativa Santa fe, en el proceso de implementación de la Ley 1620

y la comprensión sobre cómo se fomenta la construcción de ciudadanía y paz en el contexto escolar.

Por otro lado, esta investigación busca reconocer la intersubjetividad y promover el consenso⁶ para llegar a un conocimiento válido de la realidad humana (Sandoval, 2002) a través de la herramienta del diálogo como vehículo para el reconocimiento de la subjetividad y el entendimiento, propios de la acción comunicativa (Habermas, 1999). Aquí los actores de la realidad estudiada son comprendidos desde su lugar de enunciación, por ende, sus alocuciones no son más válidas o verdaderas entre unos u otros, sino que son las interacciones entre la investigadora, los actores, espacios y documentos, la base para la construcción de una comprensión más compleja y, en lo posible, transformadora de dicha realidad.

Universo de investigación

En el estudio de caso, la selección de este es fundamental (Azapagic & Perdan, 2011, citado en Hernández-Sampieri et al., 2014 b; Flyvberg, 2006, citado en Kazez, 2009; Yin, 1994). Por tanto, el criterio de selección inicia con la delimitación del interés investigativo expresado en el objetivo general. Con base en ello se identificó cuáles de las instituciones educativas de Cali estaban tejiendo propuestas innovadoras respecto al tema de la convivencia. En la preselección estuvieron 5 instituciones educativas decantándose, finalmente, por la que más desarrollo y avance tenía en cuanto a su propuesta manifestada en el nivel de apropiación, por parte de la comunidad educativa, e institucionalización de estas apuestas articuladas a los documentos oficiales como el Plan de Mejoramiento Institucional y a su organización en términos de gestión escolar.

⁶ Las conclusiones se dan a través del consenso generado por el proceso de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización (Sandoval, 2002).

En adición, con base al planteamiento del problema, otro criterio fue la identificación de las transformaciones en la convivencia evidentes en el tiempo seleccionado para la recolección de la información. Las cuales se reforzaron con los diálogos sostenidos con algunos actores de la comunidad educativa y de los profesionales encargados del fortalecimiento a la Ley 1620 en las cinco instituciones educativas, producto de la inmersión inicial. Y, por supuesto, no menos importante, se valoró la posibilidad del acceso a la información y la disposición de la población a contribuir con este trabajo de investigación.

El resultado de este proceso fue la selección del comité escolar de convivencia, de la Institución Educativa Oficial Santa Fe ubicada en la comuna 8 de la ciudad de Santiago de Cali, compuesta por 4 sedes: Santa fe y Bajo Palacé, donde está la básica secundaria, situada en el barrio Santa Fe; Puerto Rico, que atiende la población comprendida entre jardín y grado segundo, y Manuel Rebolledo, que trabaja con los grados de tercero a quinto, estas dos últimas sedes se encuentran en el barrio Primitivo Crespo el cuál fue priorizado como territorio TIO⁷.

Generación y recolección de la información

En general, el proceso de recolección de información en las investigaciones cualitativas, se va ajustando conforme avanza el proceso de investigación (Hernández-Sampieri et al., 2014; Sandoval, 2002) y los estudios de caso, no son la excepción, por ende, aunque se elaboró anticipadamente el plan operativo para la recolección de los datos este se fue estructurando

⁷ En el Plan de desarrollo 2016 – 2019, se priorizaron 90 barrios ubicados en 18 comunas de la zona urbana de Cali y 15 corregimientos en la zona rural, para intervenirlos con el fin de reducir los índices de homicidios, desnutrición infantil, deserción escolar, mortalidad infantil y demás consecuencias asociadas a factores sociales, económicos y epidemiológicos. (Tomado de <http://www.cali.gov.co/preguntas-frecuentes/13008/estrategia-tios/>)

conforme a las necesidades investigativas y a lo que denomina Sandoval (2002), como los principios de pertinencia y adecuación para la selección de los participantes.

Tomando en consideración lo anterior se optó por tres fuentes de información para favorecer un análisis más global del problema: documentos gubernamentales y manuscritos no publicados de la institución educativa con relación al problema, observación directa en varios espacios de la vida escolar en los que se abordaba el asunto de la convivencia y entrevistas semi dirigidas permitiendo así la triangulación de datos.

En cuanto a las entrevistas, con base a la literatura revisada sobre el muestreo para entrevistas en los estudios de caso (Hernández-Sampieri et al., 2014; Kazez, 2009; Eisenhardt, 1989; Martínez, 2006), se llega al consenso que no hay un número idóneo para esto, pero que el rango más usual suele estar entre las 6 y 10 entrevistas, estar por debajo de este rango dificulta el análisis y la posible construcción teórica, por lo que se hicieron 12 entrevistas.

En consonancia, no se busca una muestra representativa de la población porque no se trata de un muestreo probabilístico sino de uno totalmente intencionado y no probabilístico. El sentido de este muestreo es buscar mayor profundidad sobre el contexto y el problema de investigación (Hernández-Sampieri et al. 2014; Sandoval, 2002), hasta alcanzar la saturación de las categorías de análisis a partir de las fuentes de información. Desde esta base el tipo de muestreo fue mixto ya que se procuró por una muestra diversa o de máxima variación y el de criterio o colección completa, ambas ubicadas dentro del diseño de muestreo propositivo (Hernández-Sampieri et al. 2014; Martínez, 2012).

Estos tipos de muestreo permiten, desde la intencionalidad del investigador, seleccionar a los participantes conforme a sus características particulares optando por la mayor variedad posible para ampliar el espectro de comprensión del fenómeno. Por lo cual, en este caso, se buscaron

representantes que cumplieran con el criterio de haber participado en el CECO durante el intervalo de años designado para la recolección de datos y que fuesen de alguno de estos subconjuntos: estudiantado, familiares, profesorado, directivas y profesionales de la secretaría de educación.

Instrumentos para la recolección de información

Como bien lo menciona Hernández-Sampieri et al., (2014.p.397) en la investigación cualitativa el instrumento de recolección de información es “el propio investigador” el cual entrevista, observa, revisa documentos etc. valiéndose de diferentes métodos o técnicas no estandarizadas. Con esto claro, la estrategia de recolección de información se desarrolló por etapas conforme a los objetivos específicos propuestos por la investigación. En ese orden de ideas se realizó el análisis documental (revisión de documentos) como punto de partida para la estructuración del problema de investigación y su posterior descripción conforme a lo planteado en el objetivo número uno. Los documentos fuente fueron de tipo gubernamental (leyes, decretos y guías pedagógicas) y no gubernamental, que incluye textos académicos e institucionales (formatos, planeaciones, sistematización de experiencias del proyecto CdA y diagnósticos de convivencia, en especial, diapositivas presentadas en los espacios institucionales, los documentos elaborados por la profesional del Centro de Orientación Psicosocial - COPs).

Posteriormente, con la intención de acercarse a la realidad de la escuela, se logra realizar un registro estructurado a partir de la observación no participante de una jornada laboral de la profesional encargada del COPs y una jornada de la coordinación de la sede de secundaria. Para corroborar las interacciones observadas entre algunos de los actores se realizó observación participante, no estructurada, de espacios virtuales y presenciales, a tertulias dialógicas, grupos interactivos, formación docente, reuniones de planeación y organización de actividades

pedagógicas del equipo directivo encargado de la coordinación comunitaria o de convivencia. Complementariamente, se realiza entre los meses de febrero y abril de 2021 a través de la plataforma Google Meet, entrevistas semi estructuradas, haciendo uso de una guía de aproximadamente 11 preguntas abiertas, a dos ex funcionarias de la Secretaría de Educación Municipal, tres directivas de la IE, dos estudiantes, dos familiares y tres docentes participantes del Comité Escolar de Convivencia (CECO).

Tabla 1 Matriz metodológica

Objetivos	Métodos	Técnicas	Instrumentos de recolección de información	Fuentes de información
E1: Describir los lineamientos de la política pública conforme a la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía.	Análisis documental	Revisión y clasificación de documentos	Matriz de análisis documental	Doc. gub: Ley 1620 y decreto 1965 de 2013, Guía No. 49 Doc. No gub.: formatos, planeaciones, sistem. de exper. CdA y DX de convivencia, PPT presentadas en los espacios institucionales, DOCX de la profesional del COPs
E2: Describir las estrategias implementadas por el Comité Escolar de Convivencia para el fomento de la convivencia escolar en el periodo comprendido entre el año 2017 y 2020.	Estudio de caso	Observación participante y no participante Análisis de documentos y registros Entrevistas semiestructuradas	Matriz de análisis documental Diario de campo Cuestionario	Documentos institucionales: Actas del CECO Caracterización del COPS Reportes Matriz SIUCE Manual de Convivencia Entrevistados: personas de la comunidad educativa
E3: Analizar el trabajo de implementación por parte del Comité Escolar de Convivencia de la Política Pública y las estrategias de promoción de la convivencia escolar desarrolladas.	Estudio de caso	Entrevistas semiestructuradas - virtuales Análisis de material visual y auditivo Atlas ti.	Cuestionario Grabadora y plataformas digitales.	Fuentes vivas, personas de la comunidad educativa: familia, estudiantes, docentes y directivas. Personas del COMCE

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de la información se utilizó el software de análisis de datos cualitativos Atlas. Ti 9, donde la unidad hermenéutica estaba compuesta por documentos primarios (imágenes, entrevistas (archivos en Word) y documentos institucionales (PDF, JGP, Power Point y Word). El proceso de codificación inicia de forma inductiva con la estructuración a priori de las categorías y subcategorías de análisis resumidas en la tabla 1 producto de los conceptos del marco teórico. Desde este punto se inició con la lectura temática y codificación abierta de aquellos fragmentos de los textos e imágenes que más relación tenían con las categorías de análisis. Así mismo, se dejó abierta la posibilidad de generar nuevos códigos o categorías emergentes.

Tabla 2 Códigos y enraizamiento (número de citas por código)

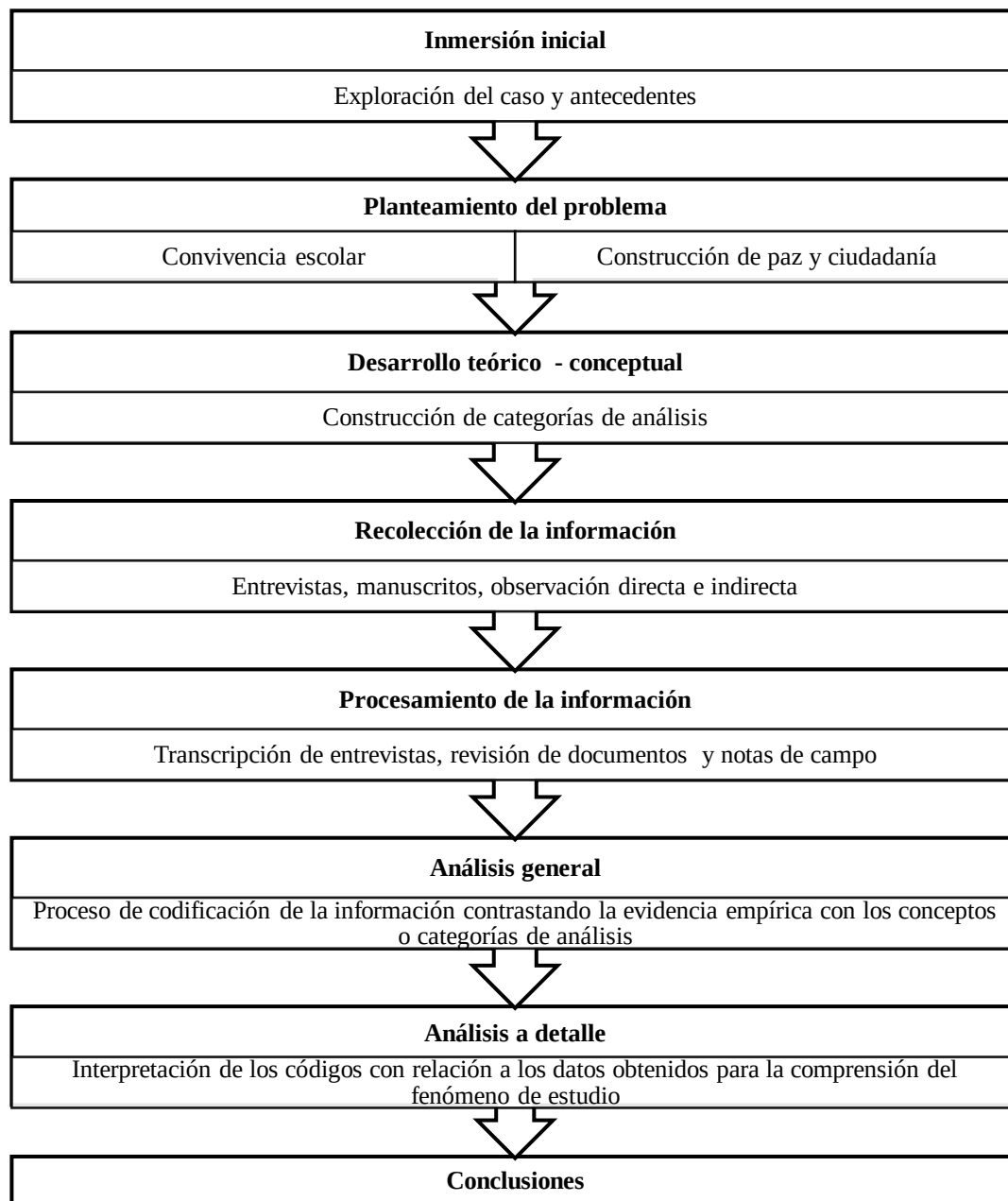
Grupos de códigos	Código	Enraizamiento
Construcción de paz	Abordaje de las contradicciones	37
	Experiencias de Diálogo intercultural e intercambio de saberes	16
	Medios de resolución de conflictos	54
	Didácticas para la paz	54
Implementación de políticas públicas	Acción gubernamental	44
	Actores en el proceso de implementación	45
	Modelo de implementación	14
	Actividades, tareas y acciones	51
Gestión pública	Experiencia, identidades y habilidades de los actores encargados de la	16
	Experiencia, identidades y habilidades de los actores encargados de la gestión	
	Técnicas de gestión	26
	Objetivos perseguidos	31
Formación para la ciudadanía	Ambientes de aprendizaje	23
	Contenidos curriculares	64
	Valores promovidos	32
	PEI y prácticas pedagógicas	41
	Enfoques de gestión	19
Gestión escolar	Experiencias de liderazgo pedagógico / Directivo	16
	Experiencias de participación de la comunidad	32
	Gestión de los aprendizajes /Curricular	62

	Gestión para la convivencia	67
	Medidas formativas	49
	Diálogo	38
Convivencia	Paradigmas de la convivencia	48
	Participación democrática	25
	Valorar las diferencias	18
	CE Fallas en la implementación	30
	CE Fundamento de la acción - ideología	3
	CE Percepción de la gestión	5
Categorías emergentes	CE Percepción de la ley - imaginarios	6
	CE Proyectos externos	35
	CE Situaciones	20
	CE Vínculos - afecto	21
	CE Transformaciones	27
Codificación In Vivo	Diálogo Igualitario	14

Fuente: Atlas. ti. elaboración propia

Seguidamente, se hace la lectura relacional o codificación axial generando tablas de coocurrencias entre códigos y categorías de análisis temáticos, las cuáles presentan la frecuencia de aparición de uno o más códigos en un mismo fragmento, permitiendo establecer relaciones entre códigos. Con base en esta información, la plataforma arroja un diagrama de Sankey que ayuda a identificar, por el ancho de las líneas y su espesor, esta coocurrencia de códigos permitiendo observar la saturación de categorías de análisis.

Figura 6 Figura Esquema metodológico de la investigación basado en el método del estudio de caso



Fuente: elaboración propia, basada en Shaw (1999, p.65, citado en Martínez, 2006) y Hernández-Sampieri et al., 2014 b, p. 4.

Alcances del estudio

El estudio de caso tiene tanto detractores como defensores incluso Yin (1994) los denomina como prejuicios habituales en este tipo de método, por lo que se invita al lector a no descartar la validez de este tipo de estudio, dado que no se trata de una descripción anecdótica, aunque “los buenos estudios de caso deberían ser íntegramente leídos como narraciones” (Flyvbjerg, 2006, p. 241, citado en Kazez, 2009), ni tampoco, busca afirmar nociones preconcebidas de la investigadora o que por la dificultad de generalización de los resultados que, de hecho, en la investigación de corte cualitativo no hay un interés por hacerlo (Hernández-Sampieri et al., 2014; Martínez, 2012), se deba desaprovechar el conocimiento emergente para posibles desarrollos científicos al respecto del tema.

En efecto, la generalización de los resultados de este tipo de estudios se da más en el plano teórico o analítico (Yin, 1994) procurando que sus resultados, más que transferibles, puedan encontrar relaciones en contextos similares para su posterior aplicabilidad. En virtud de ello fue la inmersión en la escuela y el diálogo sostenido con la comunidad educativa los que permitieron alcanzar una conexión con la realidad, con el contexto y sus agentes, posibilitando el desarrollo teórico analítico, particular y profundo del objeto de estudio (Martínez, 2006). En tal sentido, se considera una contribución.

Por otra parte, se pone de manifiesto que el estudio se concentra exclusivamente en la perspectiva de los actores del contexto escolar ya que la unidad de análisis es precisamente el CECO de la Institución Educativa Santa Fe. Su propósito excede el interés de interlocución con otros actores institucionales que intervienen en la realidad escolar como las instituciones que hacen parte de la ruta de atención integral – RAI o del Sistema Municipal de Convivencia.

Capítulo II

Marcos de referencia

Marco normativo

Son muchas y diversas las normas que respaldan la meta de alcanzar una educación de calidad contemplando la convivencia democrática para crear entornos libres de violencias, propicios para el aprendizaje, la construcción de ciudadanía y paz.

Podríamos resumir a continuación, desde el ámbito internacional, las normativas que amparan el derecho a la educación y el tema central de esta investigación: Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948); Recomendaciones sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz y la Educación Relativa a los DDHH y las Libertades Fundamentales (UNESCO, 1974); Declaración y Plan de Acción Integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (UNESCO, 1995) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en especial el números cuatro y cinco⁸ (ONU, 2015).

Con relación al ámbito nacional, antes de la creación de la ley 1620 de 2013 que establece el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” y de su decreto reglamentario 1965 de 2013, Colombia disponía de herramientas jurídicas para atender situaciones de violencia y acoso escolar como se ve en el siguiente cuadro:

⁸ Objetivo cuatro (ODS): busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015) Objetivo cinco: busca “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (ONU, 2015).

Tabla 3 Marco legal

Normativa	Título y contenido
Ley 12 de 1991 (enero 22 de 1991)	Convención internacional sobre los derechos del niño "Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989".
Constitución política de Colombia (1991)	Preámbulo y artículos 2, 44, 45, 67, 68
Ley 115 (febrero 8 de 1994)	"Por la cual se expide la ley general de educación".
Ley 1029 de 2006 (junio 12)	Modifica el artículo 14 de la ley 115 de 1994
Ley 1098 de 2006 (noviembre 8)	"Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia".
Decreto 1421 de 2017 (agosto 29)	"Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad".
Ley 1146 de 2007 (julio 10)	"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".
Ley 1257 de 2008 (diciembre 4) *Artículo 11	"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".
Ley 1404 de 2010 (julio 27)	"Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país"
Decreto 1286 de 2005 (abril 27)	"Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones".
CONPES SOCIAL Documento 147 (enero 31 de 2012)	Lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años.
Plan nacional decenal de educación 2016 - 2026	Séptimo Desafío Estratégico: Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género.

*Proyecto de acuerdo 004 – 2020 del concejo de Cali	“Por medio de la cual se crea el programa de mediación escolar para consolidar la paz y la reconciliación en las instituciones educativas públicas del distrito de Santiago de Cali y se dictan otras disposiciones”.
--	---

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, hasta la Ley 1098 de 2006, Colombia asume a las niñas y niños como sujetos de derechos, por lo cual las instituciones públicas de competencia como el ICBF, la Policía Nacional y el Sistema de Salud deben atender situaciones de vulneración de derechos a esta población.

Por otro lado, cabe resaltar a la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, ya que establece generalidades respecto la justicia, la convivencia y la equidad como principios democráticos en los derechos humanos en el ámbito educativo (Congreso de la República de Colombia, 1994). Además, establece la creación del consejo de convivencia y los mecanismos de participación de la comunidad educativa a través del gobierno escolar y el consejo de padres; la institucionalización de los Proyectos Pedagógicos Transversales como educación sexual, la educación para la paz, la justicia y la democracia. Sin embargo, ello no constituía una ruta de atención integral para abordar la convivencia en la escuela. Esto supone un avance en la implementación de protocolos para el tratamiento, el reporte y seguimiento de la problemática en los establecimientos educativos del país.

En concordancia, el Plan Decenal de Educación 2016 – 2026 plantea en el séptimo desafío estratégico la formación ciudadana como un paso importante para la consolidación de la paz, cuyo plan curricular debe contener herramientas que posibiliten el desarrollo de capacidades comunicativas y socioemocionales que permitan resolver conflictos de manera pacífica. Sumado

a esto, el Plan asume que las IE deben convertirse en territorios de paz basados en la equidad de género, la participación social, la inclusión y el respeto (Ministerio de educación nacional, 2016).

Marco teórico conceptual

Para la comprensión del enfoque analítico de este trabajo de investigación se considera importante reconocer el valor del análisis de las políticas públicas para su gestión y mejoramiento. Se identifica, entonces, el paradigma desde donde se observa la implementación de Ley 1620 de Convivencia Escolar pasando a reconocer los modelos de implementación de políticas públicas y, desde ahí, orientar el análisis de la gestión de las políticas públicas y la gestión escolar, permitiendo ubicar las formas de gestión para la promoción de la convivencia democrática, la construcción de ciudadanía y paz.

Perspectiva teórica del análisis de las políticas públicas

El análisis de las políticas públicas es un campo de estudio y acción, derivado de las ciencias políticas que bebe de distintas disciplinas de las ciencias sociales para la construcción de sus conceptos; soporta la toma de decisiones de las entidades gubernamentales, aporta al contraste de objetivos con los resultados obtenidos de un programa o política y, en general, a los procesos relacionados con la acción del Estado (Fontaine, 2015; Muller, 1998; Aguilar, 1992; Graglia, 2017).

Para autores como Meny y Thoening (1992) e Yves Surel (2008), el análisis de las políticas públicas se centra en la dimensión de poder del Estado que determina la distribución de las relaciones de poder donde éste configura su acción. Para ello, Surel (2008) manifiesta la

importancia de comprender el paradigma que sustenta dicha acción a través del reconocimiento de los principios que la orientan, los instrumentos y la metodología que se han definido para abordar el problema de la política o programa. Así mismo, Dye (2002) indica que por medio del análisis de política pública se logra comprender cómo un gobierno ha reconocido el problema en cuestión y cuál es su nivel de importancia en la agenda.

Otros enfoques proponen que para la comprensión de las políticas públicas en un contexto de globalización se debe trascender de una visión intra-Estado a una que valore las interacciones entre los distintos actores, iniciativas e intentos de coordinación que constituyen la acción pública (Fontaine, 2015).

En esa línea, Brehm y Gates (1999) citado por Andrea Peroni (2016), señalan que todo proceso de implementación o puesta en práctica de la política pública como lo denomina Joan Subirats (1992) recorre desde la ideología de los tomadores de decisiones hasta la realidad social y económica donde se reproducen los programas, leyes o políticas. Contextos que son dinámicos e inciertos, en donde se visibilizan diversos conflictos de intereses y resistencias, los cuales pueden llegar a establecer prácticas de la política que no necesariamente estaban reglamentadas o presupuestadas.

En ese sentido, intentando comprender la dinámica y el paradigma en el que la Ley 1620 de 2013, aborda la situación problema (acoso y violencia escolar, Bullying, etc.), es clave identificar tanto los imaginarios sociales y políticos emergentes alrededor de la convivencia escolar, como las apreciaciones sobre las funciones, ámbitos y modos de intervención del Estado (Aguilar, 1992). A la vez que se reconoce los resultados de las acciones gubernamentales incluyendo las consecuencias previsibles y las inesperadas en el proceso de implementación (Roth, 2002).

Definiendo la implementación de políticas públicas

Esta investigación busca comprender cómo ha sido el proceso de implementación de la Ley 1620 de 2013, por lo cual se hace necesario realizar un breve recorrido por los tres modelos de implementación de políticas públicas que han sido definidos en la literatura por diversos autores y han tenido diferentes enfoques conforme al contexto de desarrollo del concepto.

Para comenzar con estas definiciones Pressman y Wildavsky (1998) señalan que la implementación es un proceso de interacción entre el establecimiento de metas y las acciones para lograrlas. Para estos autores alcanzar el propósito de la política contempla la multiplicidad de actores, sobre todo burócratas de carrera, la claridad en los objetivos y el uso de los recursos disponibles para el fin perseguido. Al respecto O'Toole (1986) afirma que los procesos de implementación requieren, por lo general, un enfoque multi actor para la intervención de múltiples organizaciones en la resolución de problemas complejos, superando así la visión tradicional de un único agente implementador. Por ende, posibilitar la convergencia y cooperación en términos de agencia desde las capacidades de los múltiples actores u organizaciones son aspectos desafiantes para el éxito de la implementación (O'Toole, 2000).

En esa línea Lester & Goggin (1998) indican que la implementación de política pública es un proceso que involucra una serie de decisiones tomadas desde el nivel nacional que espera ser puesta en marcha, en los niveles intermedios de las entidades territoriales⁹ a través de acciones oportunas y satisfactorias en relación con el cumplimiento de los objetivos de la ley. A tal efecto los autores rechazan la visión dicotómica de entender los procesos de implementación como de éxito o fracaso, para ello proponen una mirada más amplia con la idea de comprender los roles de

⁹ Los autores construyen el concepto de implementación con base en la organización y la relación gubernamental de los Estados Unidos.

los actores y organizaciones individuales que hacen parte de la trama de implementación. Para Lester et al. (1987, p. 210), la implementación debe comprenderse como un proceso que mide las tareas desde el principio de oportunidad en cumplimiento de la normatividad; como un producto en cuanto al cumplimiento del programa y como el efecto medible esperado por la implementación de dicho programa.

En consonancia, esta investigación entiende la implementación como la fase del ciclo de las políticas públicas en la que el Estado, a través de la acción planificada de sus instituciones y actores, interviene en la solución de los problemas de la sociedad y es, a su vez, la intervención de las organizaciones de la sociedad civil y el tercer sector (ONG sin ánimo de lucro) en relación con la acción del Estado para tal fin.

Modelos de implementación de políticas públicas

Los teóricos del campo del análisis de las políticas y la administración pública identifican tres modelos de implementación que, como fase del ciclo de las políticas públicas, implica un acto cognitivo de toma de decisiones para su ejecución. Decisión que identifica el problema a abordar, estipula los objetivos a alcanzar y estructura el proceso de implementación.

El primer modelo es el **Top – Down** o de primera generación, aquí el proceso de implementación se direcciona al estudio de las decisiones buscando establecer causa efecto, de allí que las políticas ubicadas en esta concepción partan de una decisión política vertical generalmente expresada en una ley. Según Sabatier y Mazmanian¹⁰, en el modelo Top – Down prima una estructura jurídica durante el proceso de implementación (Sabatier, 1986), centrándose así en los proponentes o en los tomadores de decisiones. Su principal foco está en la autoridad y su jerarquía,

¹⁰ Sabatier y Masmanian (1980) y Hodwood – Gunn (1984) son los mayores exponentes de este modelo.

la diferenciación entre lo administrativo y lo político y el principio de la eficiencia (Meny y Thoeing, 1992). Quienes optan por este modelo aseguran que la jerarquía, la responsabilidad y el control son la mejor estrategia para lograr los objetivos propuestos por la política (Roth, 2002).

Una vez comprendido que este modelo de implementación presenta fallas en su planificación¹¹ por centrarse sólo en el Estado, en los tomadores de decisiones y la institucionalidad tradicional presentando fallas por desconocer las estrategias surgidas de otros sectores como el privado, los funcionarios locales y de otros niveles intermedios (Sabatier, 1986, citado en Lester et al., 1987), emerge el segundo modelo, denominado **Bottom up** o de segunda generación a mediados del siglo XX, en el que se reconoce el rol activo en la planeación y ejecución de los planes a los burócratas en terreno (funcionarios), quienes establecen los objetivos buscando alcanzarlos con pocos recursos y tiempo (Pressman y Wildavsky, 1998). Para Lipsky (1980), la importancia de los burócratas “a pie de calle” o en terreno, radica en que a través de ellos se puede conocer el impacto real de la política.

Por añadidura, este modelo involucra en el análisis de la implementación otros actores y organizaciones en el nivel operacional al prestar interés en lo que ocurre con los burócratas en su relación con los beneficiarios de la política (Revuelta, 2007).

El modelo de última generación o **mixed – scanning** (exploración combinada o tendencia democrática), centra su mirada en las organizaciones porque reconoce que el Estado no está sólo y que otros actores pueden incidir o afectar los procesos de implementación de política pública de manera que sea exitosa o no (Goggin et al., 1987; O’Toole, 2000). Efectos que están atravesados

¹¹ Pressman y Wildavsky en su obra titulada “Implementation” (1984) estudiaron la EDA programs in Oakland, California, para analizar por qué medidas adoptadas desde el nivel central, donde se hace uso de recursos y competencias institucionales no logran llegar a los resultados esperados.

por las subjetividades, las ideologías, valores y características que impliquen el bienestar para dichas organizaciones.

Este modelo considera importante la comunicación, trata de describir cómo funciona y cómo se dan los elementos de la política y su práctica, lo que permite explorar diversas variables de la implementación ya que cada actor aporta su mirada. Hay, por ejemplo, prácticas e interacciones no formales que inciden en la implementación de la política pública. Su descripción es fundamental y, en la medida que esto ocurra, se logrará entender las dinámicas del aparataje del Estado y de la sociedad en general, permitiendo casi que predecir cómo introducir nuevas variables y comportamientos.

Tabla 4 Características generales de los modelos de implementación

Modelos	Top Down (Arriba abajo)	Bottom Up (De abajo a arriba)	Mixed scanning
Actores en el proceso	Gobierno Federal – Estado ↓ Individuo-sociedad (Centrado en los “Policymakers”)	Gobierno – Estado ONG (Tercer sector) Individuos – comunidad (Centrado en los burócratas de segundo nivel)	ONG’s Organizaciones de base – comunitarias.
Paradigma de implementación	Racionalista (enfoque causal de la política)	Constructivista	Tendencia democrática
Outcomes	Explica/prescribe	Describe	Predice
Estructura organizacional	Jerárquica, organizada	Red	Mixta Redes de gobernanza

Fuente: Elaboración propia con base en Paudel, 2009.

De cierto modo estos tres modelos buscan moldear la conducta para generar expectativas de vida óptimas a la sociedad según su visión, valores y paradigmas de bienestar. Visto de esa

manera este trabajo se propone identificar desde qué paradigma se ubica el Estado para responder a la problemática de la convivencia escolar.

Gestión y políticas públicas

Como bien se menciona al inicio de este marco teórico conceptual, el análisis de las políticas públicas ofrece empíricamente una forma distinta de comprender la acción del Estado. Es a través de ellas que entendemos la finalidad pública de las respuestas y acciones gubernamentales a los problemas públicos. Frente a ello Dunn (2004) señala que las políticas públicas se orientan a la resolución de problemas, al tiempo que Lasswell (1951, citado en Olavarría, 2007) indica que la política debe centrarse en resolver problemas sociales relevantes a cada época. En tal sentido, una política pública aporta a la definición de los problemas públicos. Acerca de esto Dye (2002) y Furlong (2004), citados en Olavarría (2007), manifiestan que una vez caracterizado el problema surgen las diversas formas de intervenirlos para aminorarlos, resolverlos o contenerlos, las cuales pueden ser, más o menos, eficientes o eficaces.

No obstante Roth (2002) expresa que una política pública no puede delimitarse sólo como una respuesta del Estado a los problemas sociales, esto sería reduccionista. Este autor construye su propio concepto basado en cuatro elementos esenciales que debe contener una política pública: “implicación del gobierno; percepción de problemas; definición de objetivos y procesos” (p.27). En consecuencia, Roth (2008) señala que existe una política pública cuando una institución estatal se apropia total o parcialmente de la labor de perseguir los objetivos establecidos a través de procesos designados a transformar una situación o un estado de cosas percibidas como problemáticas.

Evidentemente, no hay un paradigma epistemológico “unificado” que permita universalizar un concepto de política pública, por ende, intentar hacerlo es una tarea compleja. En todo caso se puede decir, en términos generales, que una política pública (PP) es la acción gubernamental para alcanzar objetivos de interés público (Aguilar, 2010; Heclo & Wildavsky, 1974 citados en Roth, 2002). No obstante, es claro que en ese marco general existen matices tendientes a exponer que esa acción es posible gracias a otras acciones implementadas por el sector privado y la sociedad civil en asociatividad con el Estado. La participación ciudadana es la médula de la definición de las metas e instrumentos de la política (Aguilar, 2012).

Cabe considerar, por otra parte, que lo que diferencia a una política pública de otro tipo de acciones estatales, es que estas tienden a ser estables, sistemáticas y duraderas (Aguilar, 2012), demostrando la forma como el gobierno gestiona, administra, coordina y desarrolla funciones públicas para actuar frente a los problemas públicos y los objetivos propuestos para su solución (Muller & Surel, 1998).

La gestión de las políticas públicas

En concordancia con lo anterior, para que el problema de la convivencia escolar se vuelva público y sea atendido por la administración pública, debe ser reconocido por la institucionalidad y abordado desde su capacidad de gestión. Por consiguiente, se entiende dicha gestión como un conjunto de actividades, tareas y acciones que se desarrollan para el logro de los objetivos de interés público (Galinelli y Migliore, 2015).

Es por ello que, desde el marco de la nueva gestión pública, se buscará comprender cómo la administración municipal de la ciudad de Cali, específicamente el ente encargado de la gestión pública para garantizar la convivencia escolar, el cual es la Secretaría de Educación Municipal

(SEM), específicamente la Subsecretaría de Calidad Educativa, ha desplegado su capacidad para crear valor público, el cual es, junto con la ratificación de derechos, uno de los fines o el fin último de la gestión pública (Aguilar, 2015).

Cuando se habla de la acción de gestionar en este contexto se observa la experiencia, las identidades y habilidades de quienes participan en la planificación, organización y puesta en marcha de los recursos económicos, técnicos y humanos (Huerco, 2004); así mismo se contemplan las técnicas de gestión empleadas como los sistemas de información, la dirección de los recursos humanos, el diseño organizativo, la dirección de proyectos (Mendoza, 1990 citado en Galinelli y Migliore, 2015).

Gestión Escolar

Otro tema importante para el análisis del proceso de implementación de la política pública de convivencia escolar en el contexto de las instituciones educativas es la gestión escolar. Este concepto se deriva de las ciencias de la administración por lo que comprende un conjunto de herramientas organizacionales, como la planificación, el control, la evaluación, el diagnóstico, etc. para mejorar los establecimientos educativos (Pérez, 2014; Parra, 2017) en términos de calidad. Esto se da en la medida en que ocurre la descentralización de los procesos de toma de decisiones y la autonomía escolar (Pérez, 2014; Alvarino et al., 2000). Mientras se amplía el reconocimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como la principal herramienta para la gestión escolar (GE). Es a través de él que se comprenden las acciones emprendidas por el equipo directivo para posibilitar la intencionalidad pedagógica con la comunidad educativa (Pozner, 2003).

Debe señalarse que, en la gestión escolar existe una gran variedad de enfoques, muchos de ellos centrados en el rol de las directivas institucionales, tales como la gestión eficaz, la gerencia,

la comunicación horizontal, el liderazgo (Parra, 2017); el enfoque socioformativo, el comunitario (Herrera y Tobón, 2017; Poma, 2020) y, el más reciente, cuadro de mando integral (Wiyono et al., 2019). Todos ellos con un sentido de la gestión basada en la promoción y formación de la ciudadanía de cara a los cuatro pilares de la educación¹² planteados por Jaques Delors (1996) para el siglo XXI. En suma, esta investigación coincide con el enfoque comunitario y de liderazgo pedagógico y directivo.

Dentro de estos enfoques se considera la participación de todos los actores, tanto directos (director/rector(a), equipo directivo, docentes), como indirectos (comunidad educativa; personal de apoyo) (García et al., 2018) los cuales son claves en la consecución de los objetivos planteados en la gestión. Aunque exista un consenso sobre la necesaria implicación de la comunidad educativa en este proceso sigue siendo determinante el rol del rector(a) y, en general, del equipo directivo, quienes, desde su liderazgo pedagógico y directivo, logran concretar la toma de decisiones y establecer el desarrollo de acciones para alcanzar los fines educativos propuestos (Hitt & Tucker, 2016).

Otro aspecto importante de la gestión escolar es lo relacionado con la gestión de los aprendizajes que es competencia de todos los actores de la escuela. Según Antúnez (2004), la acción directiva debe partir de un diagnóstico que permita establecer las demandas de aprendizaje, facilitando la organización por grados o por ciclos en el que los estudiantes se adapten al currículo de modo flexible. En ese sentido la gestión curricular es parte del marco de la gestión educativa, lo que conlleva la construcción de saberes prácticos y teóricos para cumplir con el propósito pedagógico institucional a través de la organización y gestión de los aprendizajes necesarios para la sociedad actual (Castro, 2005).

¹² Los cuatro pilares de la educación planteados en el informe de la Comisión internacional para el siglo XXI son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Así mismo, se identifica que, para tener una gestión eficaz en la escuela, es clave la horizontalidad en la relación maestro – directiva, dada por su involucramiento en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos, sumado al trabajo en equipo del profesorado. De estas condiciones depende el logro de los compromisos y metas de la gestión (Sucari y Quispe, 2019).

La gestión escolar para la convivencia

Como se ha venido mencionando, uno de los fines de la gestión escolar es la contribución a la formación para la ciudadanía y la construcción de la paz, propósito que es viable siempre y cuando la escuela cuente con capacidad de gestión para la convivencia. Esto implica la manera en que las escuelas transforman las estructuras y las dinámicas de gestión (estilos de dirección, formas de relacionamiento, tratamiento de los conflictos, evaluación institucional, etc.) que va detrás de un funcionamiento institucional, que no esté en contravía de los valores y principios que promueve en pro de la convivencia (Ezpeleta, 1992; Jares, 1999 citado en Tuvilla, 2005).

Es importante señalar que cada institución educativa tiene un estilo de gestión para la convivencia, algunas de ellas se organizan de manera que las labores de gestión obedezcan a una estructura jerárquica y autoritaria en el que la verticalidad no da lugar a la voz de los distintos actores que componen la comunidad educativa. Es así, como muchas escuelas suelen replicar modelos de gestión de tipo empresarial (Vizcaíno, 2015), mientras que otras cuentan con modelos de gestión más democráticos en el que el grado de participación de otros actores es mayor y la repartición de roles de poder es más igualitaria, de estos tipos de gestión depende la formación de actitudes para la convivencia (Banz, 2008).

De manera similar, el abordaje pedagógico de la gestión curricular para la construcción de ciudadanía y paz corresponde a una apertura hacia la escucha de las propuestas y puntos de vista

de los estudiantes y la comunidad; la creación de ambientes de aprendizaje que aseguren interacciones que propicien la integración de la diversidad. La gestión para la convivencia democrática y pacífica es eminentemente formativa basada en la promoción de habilidades y valores esenciales para la ciudadanía (Becerra et al., 2015). Esto nos lleva a pensar en la necesidad de instaurar un vínculo entre la organización institucional y lo pedagógico (Ezpeleta, 1992), de cara a establecer reformas curriculares que permitan transformar estilos tradicionales (verticales) de hacer escuela.

Ahora bien, no se puede desconocer el rol que ejerce, en la gestión para la convivencia democrática y pacífica, un equipo directivo con capacidad de liderazgo para impulsar esas propuestas de cambio motivando al profesorado, posibilitando la participación de la comunidad en la toma de decisiones, distribuyendo las funciones y responsabilidades de manera que se puedan alcanzar los propósitos colectivos (Tuvilla, 2004 citado en Conde, 2012). Así mismo, Morueta y Vélez (2016) correlacionan el liderazgo con la motivación y el sentido de pertenencia de la comunidad educativa y el favorecimiento de un clima escolar positivo. En ese orden de ideas, las autoras afirman que la construcción democrática de los acuerdos, la formación a familias y docentes, junto con la promoción de una educación en el conflicto, son elementos sustanciales en la prevención de los conflictos y la gestión para la convivencia. Por lo anterior, el liderazgo emprendido por las comisiones de convivencia de las escuelas, en donde exista representación de todos los estamentos del gobierno escolar, jugará un rol importante en dicha labor.

Así las cosas, la gestión escolar orientada a la promoción de la convivencia hace referencia a un conjunto de acciones emprendidas por la escuela en la que participan todos los actores de la comunidad educativa de manera activa en el diagnóstico, la planificación y la deliberación (González et al., 2019; Fierro, 2013; Morueta y Vélez, 2016; Vizcaíno, 2015) buscando la

comprensión colectiva de lo que compete al asunto de la convivencia. En donde una mayor participación de los estudiantes y una apertura comunitaria influye en el logro de una convivencia democrática (Banz, 2008).

La convivencia democrática una práctica para el fomento de la ciudadanía activa y la construcción de paz

Existen muchos enfoques teóricos para comprender la convivencia escolar (CE) tales como: educación socioemocional; estudio del clima escolar; prevención de la violencia; CE para la ciudadanía y la democracia; CE como educación para la paz; CE y Derechos Humanos; CE en desarrollo moral y valores (Fierro y Carbajal, 2019). Esta variedad de enfoques ha conducido al tratamiento de los conflictos desde distintas perspectivas que, en ocasiones, se contradicen.

Hecho que ha promovido el diseño de políticas públicas de convivencia escolar que, si bien se apoyan discursivamente en alguno de estos enfoques, la tendencia es que en la práctica su orientación es el control punitivo y sancionatorio (Fierro y Carbajal, 2019). Magendzo et al., (2013), en el estudio de la Ley de Convivencia Escolar en Chile, la cual guarda similitud con el enfoque de la Ley 1620, identifican dos paradigmas de implementación en tensión uno de control y sanción y el de convivencia democrática que, ubicado en la concepción crítica de la educación, prioriza medidas formativas y acciones reparadoras para mediar las relaciones en permanente conflicto.

Esta investigación analiza la convivencia escolar desde este último enfoque, donde se prioriza la formación para la ciudadanía y la construcción de paz desde el tejido de relaciones pacíficas en la escuela, las cuales reconocen el valor de las diferencias (Better y Poma, 2016;

Carbajal, 2013); significa aprender a gestionar conflictos desde la idea de paz positiva (Galtung, 1964), promover el diálogo y la participación democrática de la comunidad en todos los niveles.

En ese sentido, la convivencia democrática determina que las relaciones democráticas (estructuras de participación), entre diversos actores que convergen en la escuela, forjan el camino para la consolidación de la paz (Carbajal, 2013). En esta perspectiva, los conflictos se observan desde su potencial creativo, que no responde a la idea equívoca de “convivencia = cero conflictos”, sino que estos son inseparables de la convivencia, específicamente de la convivencia democrática (Xares, 2002).

De esta manera, la convivencia democrática es otra forma de denominar la paz positiva (Carbajal, 2018), en la que la formación de los estudiantes debe estar enfocada a desarrollar valores, actitudes éticas, habilidades sociales y emocionales que les permita gestionar las tensiones y conflictos que existen en la sociedad. Para Hirmas y Eroles (2008), la convivencia democrática se relaciona directamente con la educación para la paz porque promueve escenarios de inclusión y equidad, erradicando prácticas de exclusión y discriminación.

Este marco de acción pedagógica en la escuela puede reconceptualizarse en la teoría de la justicia social, ya que al hablar de equidad e inclusión se hace referencia a los principios de justicia formulados por John Rawls (Bolívar, 2013). Principios que llevan a formular propuestas para la resolución de conflictos basadas en la idea de justicia restaurativa (Carbajal, 2018; Arrieta & Carrasquilla, 2021).

Formación para la ciudadanía

Para desglosar el concepto de formación para la ciudadanía primero hay que delimitar el término de ciudadanía. Este concepto de vieja data recobra relevancia a finales del siglo XX con

los estudios sobre la justicia y el interés de las ciencias sociales y humanas, especialmente la educación, para generar un desarrollo teórico al respecto. En consecuencia, la autora Adela Cortina (1997), arguye que la ciudadanía se sustenta por el reconocimiento identitario de pertenencia a un grupo o comunidad y a una racionalidad de justicia bajo unos valores mínimos de convivencia. Dos elementos que, según la autora, deben ir de la mano para conseguir ciudadanos plenos y una democracia sostenible.

En ese sentido, la ciudadanía es un concepto que se concreta en la dimensión política de la sociedad (Heater, 2004), pero que sobrepasa la perspectiva que Thomas H. Marshall acuñó hace más de medio siglo, en la que se entiende por ciudadano aquel individuo poseedor de derechos civiles, derechos políticos (participación democrática) y derechos sociales (educación, salud, trabajo) en donde el Estado social de derecho es quien los garantiza (Cortina, 1997; Avendaño et al., 2016). Tras el reconocimiento de derechos la ciudadanía es un espacio de construcción permanente de convivencia entre las diferencias culturales, sociales, políticas y económicas. Por ello Cortina (1997), habla de ciudadanía social, intercultural, económica y cosmopolita o global.

Es precisamente en esa construcción de ciudadanía para la convivencia democrática que la educación juega un rol fundamental en el desarrollo de valores sociales y morales en los individuos como el respeto, la amistad y la honestidad (Gutiérrez et al., 2019). Ciertamente, es a través de los contenidos curriculares, el PEI y las prácticas pedagógicas que las escuelas concretan el logro de los estándares para formar ciudadanos competentes.

En ese trabajo pedagógico se observa que para el caso de América Latina (Bascopé et al., 2015), predominan los siguientes contenidos curriculares y dimensiones en la formación para la ciudadanía, así como ejes temáticos que se abordan en todo el continente:

Dimensión: principios y valores cívicos (libertad, equidad, cohesión social, derechos humanos, entre otros)

- I. Ciudadanía y participación democrática (derechos ciudadanos, voto, deliberación, etc.);
- II. Instituciones (Estado, poderes en los gobiernos democráticos, el gobierno, etc.)
- III. Identidad, pluralidad y diversidad (identidades de grupo, discriminación, multiculturalismo, entre otros.)
- IV. Convivencia y paz (usos legítimos de la fuerza, resolución de conflictos pacífica y negociada, habilidades de convivencia).
- V. Contexto macro

Aunque estos temas hacen parte del trabajo pedagógico en el aula, propiciar ambientes de aprendizaje que sobrepasen el nivel discursivo en torno a la formación para la ciudadanía será clave. Para ello se apuesta desde la organización escolar y la gestión a la garantía de los derechos en igualdad, a la inclusión de todos y todas a la comunidad escolar, a la generación de entornos de participación donde se respeten las diferencias y donde la deliberación haga parte de una convivencia pacífica y de una ciudadanía democrática (Mastache, 2019).

Un contexto escolar deliberativo se relaciona de manera positiva con la apertura a la discusión y al debate, según Maurissen et al., (2020), participar de ellos sirve para normalizar el conflicto ya que deja de ser percibido como una amenaza. Así mismo, para Macedo (1995), exponer a los estudiantes a distintas opiniones sobre asuntos de competencia pública aporta a la toma de posturas sobre temas de orden religioso, social, cultural, político y económico, lo que contribuye al desarrollo de capacidades argumentativas para expresar opiniones con base en el respeto mutuo y la confianza.

Construcción de paz en la escuela

La construcción de paz es uno de los conceptos más importantes para esta investigación dada la conexión con la formación para la ciudadanía, por tanto, una buena ciudadanía es capaz de engendrar paz y viceversa (Bevington et al., 2020). La construcción de paz comprende, entonces, un conjunto de acciones, en este caso en el contexto escolar, en el que se prioriza la participación democrática y la justicia, fomentando espacios equitativos y de diálogo permanente en favor de la convivencia.

Ante todo, se insiste en tener presente que el conflicto es consustancial al ser humano siendo un factor que ha permitido la transformación de las sociedades (Esquivel et al., 2009), al tiempo que la paz también ha sido constitutiva en el origen y evolución de la especie humana dada la cooperación, el colectivismo, la asociación, la socialización, de cara a la subsistencia (Muñoz, 2001).

De las teorías del conflicto a las teorías de paz

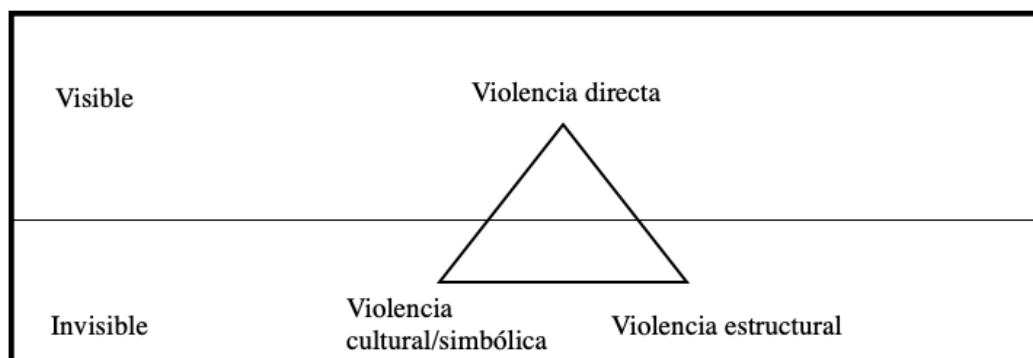
Para Galtung la paz es “el despliegue de la vida” que se da en medio de un desafío constante (Calderón, 2009, p. 66) afrontando, por medios pacíficos,¹³ los conflictos que se presentan. Este autor concibe el conflicto como una oportunidad, como motor del desarrollo y la construcción de paz (Galtung & Fisher, 2013). En la historia de la humanidad las ideas de paz y conflicto se desarrollan por el supuesto incremento de la complejidad social y simbólica en las sociedades modernas (Martínez, 2001). Frente a esto Galtung señala tres etapas que históricamente dieron surgimiento al concepto de paz (Calderón, 2009, p. 65):

¹³ *Paz por medios pacíficos* es uno de los tantos proyectos que desarrolla Johan Galtung, en el cual la idea antropológica de paz se va convirtiendo en un concepto teórico (Calderón, 2009)

1. Paz negativa y estudios científicos para la guerra: Paz negativa (ausencia de violencia directa)
2. Paz positiva, estudios sobre cooperación al desarrollo, desarme y refugiados: Paz positiva (ausencia de violencia estructural o indirecta de instituciones sociales, políticas, económicas y/o militares)
3. Paz cultural y cultura de paz, nuevas culturas versus nuevas realidades (ausencia de violencia cultural y/o simbólica)

Hablar de construcción de paz trae consigo comprender la violencia. Con ese propósito, Johan Galtung identifica tres tipos de violencia graficados en el siguiente triángulo:

Figura 7 Triángulo de las violencias



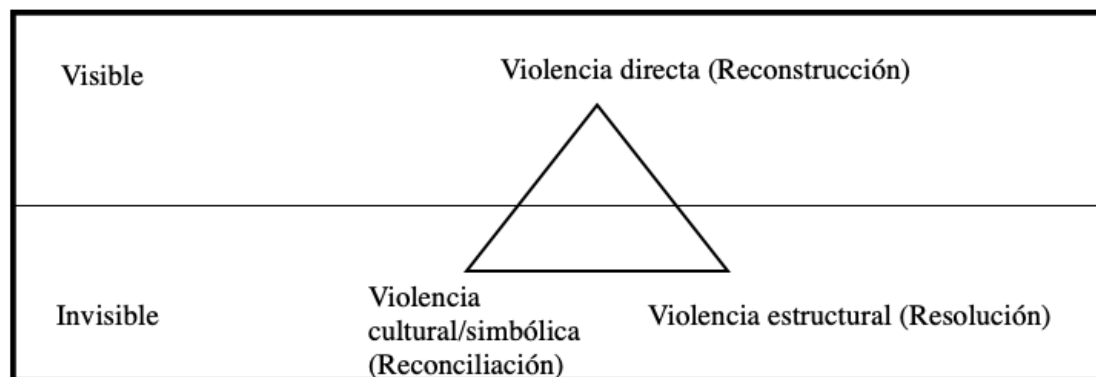
Fuente: Galtung, 1998

En la punta del iceberg se ubica la violencia directa que se traduce en conductas visibles como las agresiones físicas y verbales que, en el contexto escolar, se manifiestan en peleas, insultos, apodos, golpes, riñas, etc. Estas conductas tienen un origen basado en violencias de tipo cultural y estructural (Galtung, 1998) que se manifiestan en estructuras de marginación, basadas en patrones culturales como el machismo y el racismo, vinculados con acciones de discriminación.

Estas violencias, por lo general, no son visibles y generan conflictos latentes, ubicándose así en la base del iceberg.

En otras palabras, la violencia cultural y estructural son precursoras la violencia directa, por ende, la construcción de una cultura de paz, en la escuela, debe asumir las violencias ubicadas en la base y no solamente reaccionar a la punta de la pirámide como se haría desde la perspectiva de la paz negativa. Desde esta mirada, emprender la gestión de la convivencia en la escuela implica la noción de las 3R (Reconciliación, Reconstrucción y Resolución) que Galtung (1998) expresa de la siguiente manera:

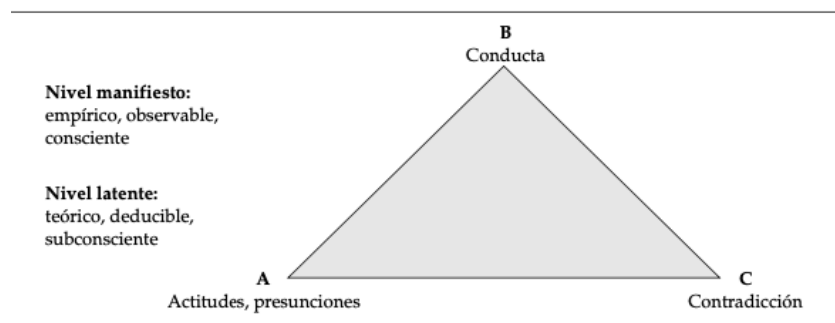
Figura 8 Triángulo de las 3 R



Fuente: Galtung, 1998, elaboración propia

En esa misma línea, para lograr un manejo adecuado del conflicto hay que tener en cuenta otros tres aspectos, la conducta que se ubica en lo observable o manifiesto y las actitudes y contradicciones situados en el nivel subconsciente o latente.

Figura 9 Triángulo ABC de los conflictos en el nivel manifiesto y latente.



Fuente: Galtung, 2003

Las actitudes y presunciones comprenden aspectos de tipo motivacional, es como sienten y piensan las partes en conflicto; la conducta es objetiva y observable, hace referencia al modo de actuar y, en cuanto al conflicto de intereses, es decir, la contradicción esta es subjetiva se asocia a la manifestación del conflicto entre partes (Calderón, 2009). No obstante, la reacción a los conflictos no siempre se define sobre la base articulada de estos elementos, sino que al contrario se tiende a focalizar los elementos visibles (B), en tanto A y C salen a la superficie.

Por consiguiente, Galtung señala que la emergencia de los factores latentes se da en la medida en que los sujetos se hacen protagonistas de la transformación de su realidad mediante procesos de concienciación desde la perspectiva de Paulo Freire (Galtung, 2003).

Educar para una cultura de paz

En este proceso de educar para el conflicto y educar para una cultura de paz es valioso contemplar la visión de otros autores que también han aportado a las epistemologías de la paz. Sucede pues que, para Vincent Martínez Guzmán (2000), la violencia estructural es producida por las injusticias sociales, la falta de satisfacción de las necesidades básicas impidiendo la realización

de las potencialidades del ser humano, la paz positiva sería entonces, aquella que posibilita la construcción de justicia social en la que los seres humanos son capaces de satisfacer dichas necesidades partiendo de sus potencialidades. Tesis que da sentido al rol de la educación como herramienta para la generación de pensamiento crítico y transformador y, por supuesto, en el desarrollo de habilidades para la paz.

Desde esta perspectiva el conflicto situado en la educación para la paz desempeña un rol didáctico permitiendo sensibilizar a las personas sobre la presencia de otros conflictos y potencializar las capacidades individuales y colectivas para pensar formas creativas de resolución más amplias y por medios no violentos (Jares, 1995). Transitar hacia la tercera etapa de Galtung implicaría aprender del conflicto inherente a las relaciones humanas, porque la paz implica una permanente tensión y conflicto (Pérez, 2008).

Con respecto a dicho aprendizaje, educar para una cultura de paz es educar para la comprensión entre personas y grupos humanos desde la empatía (Morin, 1999)¹⁴. Capacidad que, para Martínez (2000), es circular porque la comprensión, generalmente, inicia situándonos en nuestros prejuicios y preconceptos los cuales llegan a fundirse con las posiciones de los otros que queremos comprender (p. 53). En total, comprender al otro es comprender desde la otredad con, desde y en las diferencias (Fernández y Maturana, en Pascual, 2013), valorar las distintas expresiones culturales y religiosas, respetar orientaciones sexuales y de género priorizando el diálogo como vehículo de dicha comprensión y como engranaje para la gestión, resolución y transformación de los conflictos (Jiménez, 2009).

¹⁴ Se reseña el libro de “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” UNESCO, 1999. París., En el que el autor Edgar Morin destaca “La enseñanza de la comprensión” como medio para garantizar la base de la educación para la paz en el siglo XXI.

Gestionar un proyecto pedagógico para la paz conlleva educar para la diversidad, para la crítica, para el manejo de los conflictos priorizando el diálogo y el intercambio de saberes y culturas; valorando la práctica del cuidado y la ternura con el fin de sopesar dinámicas destructivas y afrontar las injusticias sociales (Fisas, 2011). El autor Vincenç Fisas (2011) señala que mencionados elementos son sustanciales para el trabajo pedagógico, lo que conlleva al despojo de una cultura dominante¹⁵ para poder reconocer y aprovechar las diferencias y los conflictos que de ella emanen.

Tabla 5 Conceptos clave y categorías de análisis con base en el marco teórico

Categorías	Definición	Subcategorías	Definición
Implementación de políticas públicas	Fase del ciclo de las políticas públicas en la que el Estado, a través de la acción planificada de sus instituciones y actores, interviene en la solución de los problemas de la sociedad y es, a su vez, la intervención de las organizaciones de la sociedad civil y el tercer sector en relación con la acción del Estado.	Modelo de implementación	Top Down, Bottom Up, Mixed scanning
		Actores en el proceso de implementación	Del sector público o privado, redes colaborativas, trabajo intersectorial e interinstitucional
		Acción gubernamental	Gestión, administración, coordinación y desarrollo de funciones (Muller & Surel, 1998)
Gestión Pública	Conjunto de actividades, tareas y acciones que se desarrollan para el logro de los objetivos de interés público (Galinelli y Migliore, 2015).	Actividades, tareas y acciones	Acciones y actividades para el logro de los objetivos de la política pública
		Objetivos perseguidos	Crear valor público, el cual es, junto con la ratificación de derechos uno de los fines o el fin último de la gestión pública (Aguilar, 2015).
		Experiencia, identidades y habilidades de los actores encargados de la gestión	Repertorios de acción del funcionario público

¹⁵ Vincenç Fisas (2011) señala como cultura dominante algunas creencias y prácticas engendradas desde la violencia estructural, simbólica y cultural como lo son el machismo, el patriarcado, el economicismo de la vida, el etnocentrismo, entre otras.

		Técnicas de gestión	Planificación, organización y puesta en marcha de los recursos económicos, técnicos y humanos (Huerco, 2004)
Gestión Escolar	Conjunto de herramientas organizacionales, como la planificación, el control, la evaluación, el diagnóstico, etc. para mejorar las instituciones educativas (Pérez, 2014; Parra, 2017) en términos de calidad.	Enfoque de gestión	Proceso sistémico para el logro de los objetivos que involucra la acción directiva, la toma de decisiones, organización y planificación de una organización.
		Experiencias de participación de la comunidad	Experiencias de participación de la comunidad en los procesos de gestión escolar en la que su accionar sea deliberativo en la comprensión de hacer escuela.
		Experiencias de liderazgo pedagógico / Directivo	El liderazgo pedagógico crea las condiciones para una buena práctica docente, incluye la calidad del currículum, garantiza decisiones de gestión que apoyen aquello que requiere una alta calidad de aprendizaje (Ulloa & Rodríguez, 2014)
		Gestión de los aprendizajes /Curricular	Construcción de saberes prácticos y teóricos para cumplir con el propósito pedagógico institucional a través de la organización y gestión de los aprendizajes necesarios para la sociedad actual (Castro, 2005).
		Gestión para la convivencia	Conjunto de acciones emprendidas por la escuela en la que participan todos los actores de la comunidad educativa de manera activa en el diagnóstico, la planificación y la deliberación (González et al., 2019; Fierro, 2013; Morueta y Vélez, 2016; Vizcaino, 2015) buscando la comprensión colectiva de lo que compete al asunto de la convivencia. En donde una mayor participación de los estudiantes y una apertura comunitaria influye en el logro de una convivencia democrática (Banz, 2008).
Convivencia (democrática)	Construcción de relaciones pacíficas en la escuela, las cuales reconocen el valor de las diferencias (Better y Poma, 2016; Carbajal, 2013). Significa aprender a gestionar conflictos desde la idea de paz positiva (Galtung, 1964), promover el	Paradigmas de la convivencia Medidas formativas	Perspectiva de la realidad que comprende valores, características y miradas que dan respuesta al problema de la convivencia Identifica las medidas formativas y las acciones de prevención y reparación para mediar las relaciones que están en permanente conflicto.

	diálogo y la participación democrática de todos los actores.	Valorar las diferencias	Fomento de relaciones pacíficas en la escuela que reconozcan y valoren las diferencias (Better y Poma, 2016; Carbajal, 2013).
		Diálogo	Acciones de promoción del diálogo para la comprensión del otro y la construcción de acuerdos.
		Participación democrática	Estrategias de participación de la comunidad educativa en la que las voces de todos sean tenidas en cuenta.
Formación para la ciudadanía	Organización escolar y gestión de ambientes de aprendizaje orientados a la garantía de derechos en igualdad; al desarrollo de valores sociales y morales en los individuos como el respeto, la amistad y la honestidad (Gutiérrez et al., 2019) a través de los contenidos curriculares, el proyecto educativo institucional y las prácticas pedagógicas en donde se generen entornos de participación activa donde se respeten las diferencias y donde la deliberación haga parte de una convivencia pacífica y de una ciudadanía democrática (Mastache, 2019).	Contenidos curriculares	Conjunto de ejes temáticos y dimensiones entorno a la formación para la ciudadanía
		Valores promovidos	Valores latentes y manifiestos en la práctica pedagógica expresada en la organización curricular y los planes de aula
		PEI y prácticas pedagógicas	Organización escolar y gestión para la garantía de los derechos en igualdad, la inclusión de todos y todas a la comunidad escolar; generación de entornos de participación activa donde se respeten las diferencias y donde la deliberación haga parte de una convivencia pacífica y de una ciudadanía democrática (Mastache, 2019)
		Ambientes de aprendizaje	Creación de contextos deliberativos (Maurissen et al., 2020), en el que se expongan a los estudiantes a distintas opiniones, invitándolos a tomar postura argumentada sobre diversos temas con base en el respeto mutuo y la confianza (Macedo, 1995)
Construcción de paz	Conjunto de acciones, en este caso, en el contexto escolar, en el que se prioriza la participación democrática y la justicia, construyendo espacios equitativos	Medios de resolución de conflictos	Estrategias, actividades y métodos empleadas por los actores para afrontar los conflictos en la escuela.

y de diálogo permanente en favor de la convivencia.		
	Abordaje de las contradicciones	Comprende los métodos y/o técnicas para abordar las contradicciones que surgen de las actitudes, presunciones y los imaginarios culturales en relación con la conducta
	Didácticas para la paz	Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la construcción de paz
	Experiencias de Diálogo intercultural e intercambio de saberes	Experiencias que priorizan el diálogo intercultural e intercambio de saberes que conlleve al despojo de una cultura dominante para poder reconocer y aprovechar las diferencias

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III

Resultados

Descripción de los lineamientos de la política pública de convivencia escolar

Estructura de la política pública

A partir de la Sentencia T-905/11 (2011)¹⁶ surge la Ley 1620 de 2013 que ordena la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y mitigación de la violencia escolar. Con 40 artículos centra su enfoque en la prevención de las violencias, el Bullying y la construcción de ciudadanía a través del desarrollo de competencias ciudadanas.

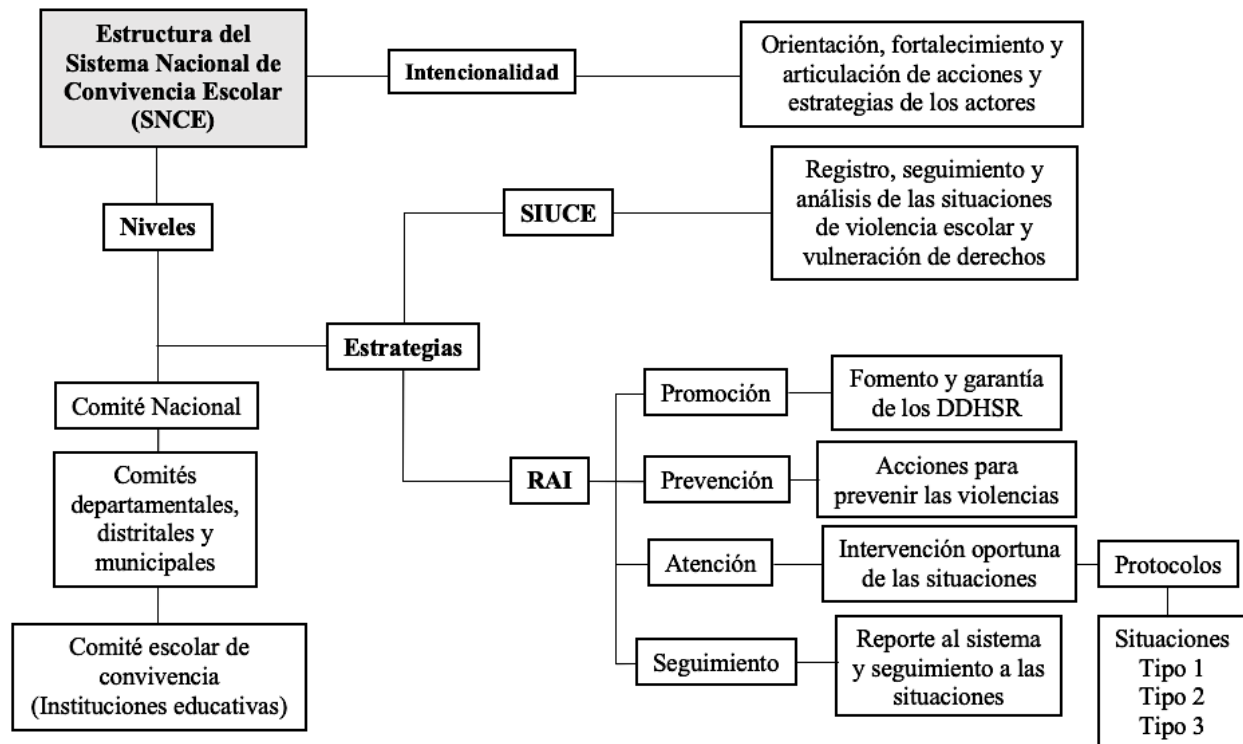
Según Puerta et al., (2015), los contenidos de la ley pueden comprenderse desde dos aspectos, uno que genera aportes a la convivencia escolar y otros que generan dificultades o inquietudes en su implementación. Por un lado, está el interrogante de si era necesaria la creación de otra normativa que entrará a regular los conflictos y las violencias en las escuelas, entendiendo que los propósitos de leyes de vieja data como lo son la Ley 115 de 1994 en su artículo 13 y la Ley

¹⁶ La Corte Constitucional colombiana por medio de la Sentencia T-905/11 (2011) ordena al Ministerio de Educación Nacional que en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Procuraduría General de la Nación, “lidere la formulación de una política general que permita la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o “matoneo escolar” de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia”.

1098 de 2006 en sus artículos 20 y 41, contemplan muchas de las disposiciones que la Ley 1620 manifiesta (Martínez, 2017).

Pese a ello, este compendio normativo añadió instancias como el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SNCE) el cual se estructura por niveles (Ver figura 8); establece la coordinación interinstitucional involucrando -Familia, Escuela, Sociedad y Estado- corresponsables en la convivencia escolar; la Ruta de Atención Integral (RAI) que con la implementación del nuevo Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) pueden constituir herramientas para operativizar su aplicación en el sentido de que orienta protocolos para asumir diversas situaciones al interior de los establecimientos educativos; la permanente actualización de los manuales de convivencia conforme a los nuevos paradigmas de gestión de la convivencia; la reafirmación de los NNA como sujetos de derecho y el reconocimiento de sus derechos sexuales y reproductivos (DHSR), que hacen del articulado algo novedoso.

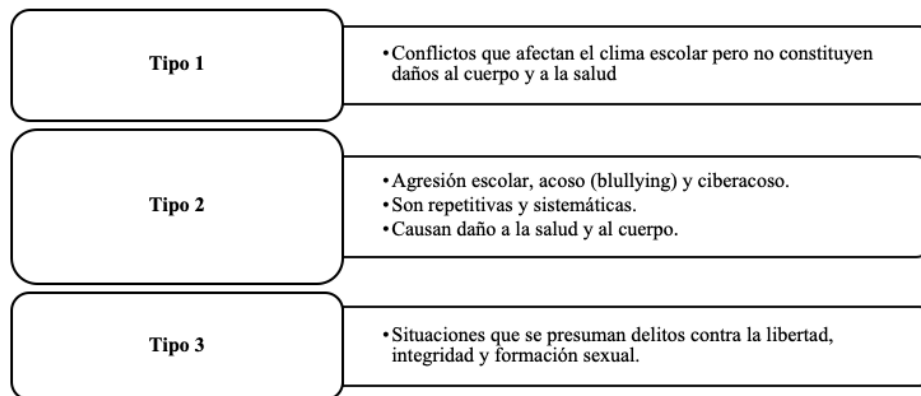
Figura 10 Estructura del sistema nacional de Convivencia Escolar en Colombia



Fuente: Mineducación, Ruta de atención a la convivencia escolar. Colombia. Elaboración Propia.

Cabe resaltar que, dentro de las estrategias de acción y seguimiento, como recientemente lo ha denominado el gobierno nacional, del SNCE se encuentra la plataforma tecnológica SIUCE la cual permite hacer el registro, seguimiento y análisis a las situaciones reportadas en el marco de la convivencia escolar. Estas situaciones están consagradas en el artículo 40 de la ley y su finalidad consiste en categorizar los hechos que ocurren al interior de los establecimientos educativos para su tratamiento y seguimiento. Las situaciones que se orientan a reportar en este sistema son el tipo II y tipo III que se detallan a continuación:

Figura 11 Tipificación de las situaciones que afectan la convivencia escolar el ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos



Fuente: Mineducación, Clasificación de las situaciones. Colombia. Elaboración Propia.

Aspectos para destacar de la Ley 1620 de 2013

Uno de los elementos más relevantes es la formación para el ejercicio de la ciudadanía lo que, en primer lugar, hizo posible el reconocimiento de los NNA como sujetos de derecho y, en segundo lugar, estableció un enfoque pedagógico orientado al desarrollo de competencias y conocimientos acerca de la participación activa en la sociedad y en la toma de decisiones. Ello supone que la escuela se proponga fomentar espacios de participación para la toma de decisiones, la creación de ambientes de aprendizaje democráticos y la participación activa de la comunidad educativa (familia, directivas, docentes y estudiantes) en los asuntos relacionados con la convivencia.

En favor de esto, desde el SNCE¹⁷ se establecieron ciertas responsabilidades que cada actor debe asumir:

¹⁷ Ley 1620 de 2013, ver artículos 16, 18,19,20 y 22.

Tabla 6 Responsabilidad de los actores SNCE

Familia	Participar activamente de la construcción, evaluación y ajuste del manual de convivencia. Suministrar a sus hijos ambientes en el hogar, que generen confianza, ternura, cuidado y protección de sí y de su entorno físico, social y ambiental. Participar en la formulación, planeación y desarrollo de estrategias que promuevan la convivencia escolar, los DHSR, la participación y democracia, y el fomento de estilos de vida saludable. Acompañar activamente a sus hijos en el proceso pedagógico que desarrolle la IE para la convivencia y la sexualidad. Asumir responsabilidades en actividades para el aprovechamiento del tiempo libre de sus hijos para el desarrollo de competencias ciudadanas. Cumplir con las condiciones y obligaciones establecidas en el manual de convivencia y responder cuando su hijo incumple alguna de las normas allí definidas. Conocer y seguir la RAI de acuerdo con el manual de convivencia. Utilizar los mecanismos legales y los establecidos en la RAI para restituir los derechos de sus hijos en caso de que sean agredidos.
	Identificar, reportar y realizar seguimiento a los casos de acoso y violencia escolar y vulneración de derechos sexuales y reproductivos de acuerdo con los art. 11 y 12 de la Ley 1146 de 2007. Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje democrático y la creación de estrategias para la resolución colectiva de conflictos. Participar en los procesos de actualización y formación docente y de la evaluación del clima escolar. Participar en los procesos de actualización y formación docente y de la evaluación del clima escolar.
Rector(a)	Liderar el comité de convivencia. Incluir en la planeación institucional los componentes y protocolos de la RAI Liderar el ajuste al PEI, el Manual de Convivencia, el sistema de evaluación institucional en el marco del PMI. En calidad de presidente del CECO reportar los casos de acoso y violencia escolar y vulneración de derechos sexuales y reproductivos. Participar del comité municipal, distrital o departamental de convivencia escolar.
	Garantizar la divulgación, armonización, coordinación y ejecución de las estrategias, programas y acciones definidas por el comité municipal de CE. Garantizar que la RAI sea implementada de manera apropiada por las IE. Gestionar alianzas con el sector privado para implementar programas para el desarrollo de competencias ciudadanas, la educación para el ejercicio de los Derechos Sexuales y Reproductivos.
Secretaría de Educación	Posibilitar procesos de actualización y formación docente y de evaluación del clima escolar, conforme a los numerales 3 y 6 del art. 15 de la presente ley. Promover el desarrollo de las competencias ciudadanas y el ejercicio de los DHSR en las jornadas escolares complementarias. Escuchar a la comunidad educativa y determinar acciones pertinentes para la región en el marco de las políticas del MEN. Acompañar a los establecimientos educativos para que actualicen, divulguen y apliquen el manual de convivencia. Acompañar a las IE en la implementación del comité escolar de convivencia y realizar el seguimiento a sus funciones.

Fuente: Elaboración propia, basado en Ley 1620 de 2013, art. 18,19,20 y 22(Congreso de la

República de Colombia, 2013); Puerta et al., 2015.

Otro tema importante es la inclusión de la perspectiva de género y diversidad con el fin de ampliar la percepción de las diferencias a través de acciones de sensibilización y prevención de las violencias basadas en género (Salcedo, 2018). Aunque para otros autores (Chacón, M. en Carranza, 2017) este aspecto está inmerso en el componente de promoción de los Derechos Humanos por la razón de que, su reconocimiento y respeto, compromete las diversidades.

Sumado a ello, aparece por primera vez la importancia del contexto social y personal para la construcción sociocultural del conflicto (Chacón, 2017; Puerta et al., 2015) proporcionando una comprensión más compleja de las situaciones. Al respecto, Zurita (2012) comenta que la aparición de un conflicto en la escuela es la manifestación de los problemas sociales más sistémicos. Esto significa, para el CECO, la oportunidad de generar estrategias coherentes, basados en las capacidades de la comunidad y las características del entorno y sus actores, dando cuenta de la heterogeneidad presente en la aplicación de la normativa.

Otro elemento interesante es la descripción y definición manifiesta en el artículo 2 de la Ley, del bullying como un hecho que afecta el desempeño de los estudiantes y el ciberacoso, como la intimidación hecha a través de las redes sociales y cualquier otro canal de comunicación, hasta los vídeo juegos, sin embargo, Arrieta & Carrasquilla (2021) manifiestan que no existen recursos legales para la punición de estos casos y que las medidas de promoción y prevención son muy limitadas o inexistentes.

Lineamientos en relación con la construcción ciudadanía y paz

La Ley 1620 de 2013 plantea la construcción de una ciudadanía activa que aporte a la constitución de una sociedad más democrática, participativa e intercultural, cuestión que también es abordada por la Ley 115 de 1994. Sin embargo, sigue siendo un desafío que los estudiantes

reconozcan su condición de ciudadanos (Saldarriaga, 2011), haciendo que la vivencia de la democracia deliberativa, el respeto mutuo y el diálogo intersubjetivo se consolide como un ejercicio cotidiano en los entornos educativos.

Dentro de los lineamientos de la ley, pero sobre todo el Decreto 1965 de 2013 se propone llevar a cabo mecanismos y herramientas para el desarrollo de competencias ciudadanas de manera transversal a todas las áreas con el fin de promover el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos. Competencias que también son abordadas por los proyectos transversales que dictamina la ley 115 de 1994 y sus decretos, como el proyecto de educación para la democracia y los derechos humanos y de educación para la sexualidad. Esto sumado a la Ley 1732 de 2015 que dictamina la cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país y la cátedra de afrocolombianidad. Configurándose así un desbordamiento de proyectos y cátedras que los maestros deben asumir adicionales a su carga académica.

Estrategias implementadas por el Comité Escolar de Convivencia para el fomento de la convivencia escolar en el periodo comprendido entre el año 2017 y 2020.

En este apartado nos basaremos principalmente en la información documental recolectada haciendo mención, en ocasiones, a algunas de las entrevistas que se realizaron y que dan cuenta del rol del Comité. En ese sentido, el comité escolar de convivencia (CECO), desde la visión de la comunidad educativa, es concebido como un órgano consultivo del gobierno escolar por lo tanto “es al gobierno escolar al que le corresponde comprender y dimensionar toda la dinámica de la convivencia en la institución” (Entrevistado no.6, comunicación virtual, 22 de abril de 2021). Por tanto, desde el equipo coordinador de convivencia se ha venido adelantando un plan de acción que

encamina el rol del comité en los cuatro componentes señalados en la Ley 1620 permitiendo identificar mayor actividad en los aspectos relacionados con el seguimiento y la atención.

En el documento del plan de acción de convivencia escolar del año 2020 (Ver anexo 1), se priorizaron situaciones recurrentes en la IE con base en el diagnóstico desarrollado durante el año 2019 (Ver anexo 2) por la profesional del Centro de Orientación Psicosocial (COPs) y las coordinadoras a cargo del comité de convivencia, dichas situaciones son: Consumo de sustancias psicoactivas (SPA); prácticas agresivas (físicas y verbales); acoso escolar; violencia autoinfligida; violencias sexuales y manejo inadecuado de la sexualidad. Para cada una se plantean distintas formas de abordar conforme al estado de avance en el que se encuentren.

Principalmente, el CECO aparece en el desarrollo de estrategias de atención como lo son la construcción de protocolos, la activación de la Ruta de Atención Integral RAI y la citación de acudientes para el manejo y mediación de los conflictos. Teniendo en cuenta lo anterior, el CECO se muestra más activo cuando se habla de situaciones tipo II y III que no han podido ser tramitadas en otras instancias.

De las apuestas del CECO están los lineamientos para la acción mencionados en el plan de acción 2020. Se destacan los siguientes ejes: promoción y prevención que busca transformar las situaciones que afectan la convivencia escolar a partir de los principios del aprendizaje dialógico¹⁸, el desarrollo de los protocolos de los casos tipo, las estrategias círculos de diálogo y modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos; el eje de atención, para el fortalecimiento de la atención temprana a las situaciones que afectan la salud mental y física a través de procesos, de

¹⁸ Los principios del aprendizaje dialógico están inmersos en la “perspectiva dialógica del aprendizaje en la cual todos participan e interactúan de manera igualitaria” (Otra escuela, 2020. *Documento de sistematización del proyecto Comunidades de Aprendizaje*, manuscrito no publicado). Dichos principios son siete: Diálogo Igualitario, Inteligencia Cultural, Transformación, Dimensión Instrumental, Creación de sentido, Solidaridad e Igualdad de diferencias. (Aubert, A., Carme, R. & Racionero, S., 2009)

apoyo y seguimiento, y procesos de construcción de pactos y acuerdos; eje de gobierno escolar que busca fortalecer la participación de la comunidad estudiantil y familiar y, el eje de investigación, que desarrolla caracterizaciones y diagnósticos basados en la comprensión de la convivencia y el conflicto para plantear estrategias para la mejora de la convivencia.

Otro asunto es el rol del CECO en el eje de seguimiento y evaluación, lo que trae consigo la implementación de estrategias de monitoreo, seguimiento y evaluación. Frente a esto, una de las coordinadoras afirma que “el CECO es quien hace el seguimiento cuando se presentan los casos, entonces uno va viendo los impactos y vamos midiendo los impactos que van teniendo las diferentes estrategias de promoción, de prevención” (Entrevista no. 2, comunicación virtual, 22 de febrero de 2021) es decir que, más allá de hacer seguimiento, hacen informes y análisis para proponer planes de mejoramiento (Comité escolar de convivencia, 2020. *Plan de acción para la convivencia escolar*, manuscrito no publicado. IE Santa Fe.) a aquellas estrategias que se han definido para mitigar los conflictos.

Actores en el fortalecimiento de la convivencia institucional, instancias alternativas al Comité Escolar de Convivencia

En la revisión de documentos institucionales y en los resultados de las entrevistas se pudo dar cuenta de que no sólo es el comité escolar de convivencia el que tiene a cargo todos los aspectos para abordar los componentes propuestos por la ley, al respecto la ex coordinadora del COMCE menciona que “no es tarea exclusiva de un CECO generar proceso de promoción, no es un equipo de 5 o 6 personas quienes tienen esa tarea, están, seguramente, en el proceso de inspirarse, de construir los planes, de movilizarlos, de poner a su comunidad educativa en función de lo que quisiéramos que pasara en ese sentido de la promoción y, hacia afuera, pues buscando aliados y

aliadas que vengan y sumen, bajo su intención y su interés en el marco de su proyecto educativo, otros actores que lleguen a fortalecer lo que ya deberían estar haciendo o lo que queremos que hagan los profes y las profes en el marco de los procesos de promoción para la convivencia y para los derechos de NNA, para la ciudadanía y demás” (Entrevista no. 4, comunicación virtual, 8 de marzo de 2021).

Razón por la cual en la IE hacen presencia otros actores (internos y externos), proyectos externos y estamentos que tienen responsabilidades específicas en la gestión de la convivencia. Estos se pueden dividir de la siguiente manera: comisión mixta comunitaria; cuerpo docente (campo histórico; docentes del proyecto de sexualidad y habilidades para la vida; docentes orientadores de grupo); coordinación de convivencia e instituciones aliadas (ESE Centro - servicios amigables, SIMA y Corporación Caminos), (Comité escolar de convivencia, 2020. *Plan de acción para la convivencia escolar*, manuscrito no publicado. IE Santa Fe.) .

Comisión mixta comunitaria

En el plan de acción mencionado anteriormente y en una de las entrevistas a las docentes se hace referencia a una instancia diferente al CECO denominada comisiones mixtas. A esta instancia se le atribuyen tareas específicas en los componentes de promoción y prevención, en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales para mitigar prácticas agresivas. En el componente de atención se le delega a la comisión la tarea de formación en las situaciones de tipo I, II y III planteadas por ley, la construcción de protocolos y el reporte oportuno al SIUCE.

En el documento de sistematización del proyecto CdA (2019) se describe que la instalación de las comisiones mixtas fue en el año 2018, después de una jornada pedagógica de construcción de sueños entorno a las cuatro áreas de gestión educativa para el mejoramiento institucional

planteadas en la Guía 34 (MEN, 2008): académica, comunitaria, administrativa y directiva. (Otra escuela, 2019. Documento de sistematización del proyecto CdA, Taller Sistematización, 9 de septiembre de 2019, manuscrito no publicado)

Con base en este documento se pudo evidenciar que la comisión comunitaria desarrolló actividades de formación sobre los Derechos Sexuales y Reproductivos con base en las necesidades de formación manifestadas por las familias y con el apoyo de la coordinadora de la sede principal y la profesional del COPs. Al respecto la coordinadora mencionó que “durante los talleres se pudo apreciar que se reproducían las mismas prácticas de crianza con relación a la manera como se construían los imaginarios de ser hombres y de ser mujeres y que, además, los padres y las madres no tenían ningún conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, lo que hace que sus discursos carecen de argumentos válidos para la formación de sus hijos. Sensibilizar sobre las brechas por género, las violencias basadas en género, las prácticas machistas y de discriminación por las diversidades son también tarea de la escuela” (Otra escuela, 2019. *Documento de sistematización del proyecto CdA*. Upegui, C. Coordinadora. Taller Sistematización, 9 de septiembre de 2019, manuscrito no publicado.).

Por otro lado, en dicho documento una de las madres de familia manifiesta que “las comisiones han permitido un vínculo con otros padres, con los profesores y también con los estudiantes. Ha sido un espacio para que padres y madres se acerquen a la escuela como apoyo, aunque todavía falta que asistan muchos más” (Otra escuela, 2019. *Documento de sistematización del proyecto CdA*, Arroyo, T. Madre de Familia, manuscrito no publicado). Lo que concuerda con lo comentado por una de las coordinadoras de la institución “estamos hablando con el proyecto CdA, hablamos de lo que son las comisiones mixtas que es una manera de participar” (Entrevista no.2, comunicación virtual, 22 de febrero de 2021) haciendo referencia a los espacios de

participación en los que se involucran familiares y personas de la comunidad de manera activa a deliberar y aportar en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Cuerpo docente

Desde la perspectiva de la Ley 1620 el aula es un escenario propicio para la promoción, prevención y atención temprana de las situaciones de convivencia, se sabe que allí es donde los docentes, a través del ejercicio pedagógico y didáctico, favorecen los aprendizajes. Sin embargo, en ese proceso también ocurren conflictos de diversa índole (afectivos, cognitivos, de aprendizaje diferencial, de intereses, de creencias, etc.) por tanto maestros y maestras están bajo la compleja y ardua tarea de intervenir en los procesos convivenciales para poder crear ambientes de aprendizaje acordes a las necesidades y sueños de los y las estudiantes.

Esto se refleja en la vinculación de los docentes del campo histórico y comunicativo al plan de acción, específicamente en los componentes de prevención y promoción de la convivencia, a ellos se les asignan jornadas de sensibilización dirigida a estudiantes acerca de los factores de riesgo que los exponga al consumo de sustancias psicoactivas, del fortalecimiento de la salud mental, física y emocional para evitar las violencias autoinfligidas, acciones pedagógicas (Festival de la sexualidad, tertulias dialógicas, formación pedagógica docente sobre la socialización preventiva de la violencia de género) para evitar hechos de violencia sexual y fomentar el manejo adecuado de la sexualidad.

Conforme a esos objetivos los y las docentes incluyen en sus planeaciones curriculares las temáticas que han sido detectadas como situaciones recurrentes en la escuela. De ello dan cuenta las guías de aprendizaje diseñadas para grados 9,10 y 11 en las que se aborda el tema del conflicto y la violencia de género tratando de vincular el desarrollo de competencias en lenguaje y sociales

para dichos grados. De ahí que en uno de los desempeños se espere que los estudiantes “comprendan y analicen cómo las reivindicaciones de las mujeres pueden tornarse conflictivas y generar formas de violencias basadas en género” o que en la competencia de pensamiento social se tenga como evidencia de aprendizaje que el estudiante “analiza de manera crítica los discursos que legitiman la violencia” (*Guía integrada 10 y 11 campo histórico y comunicativo ciclo IV*, 2021, manuscrito no publicado. IE Santa Fe.).

Para el caso del grado octavo se pudo tener acceso a la guía de aprendizaje del campo histórico – comunicativo del año 2021 en el que se buscaba trabajar alrededor de dos temas, la “convivencia, violencia y conflicto armado” y la construcción de paz, desde la construcción social de los medios de comunicación, la academia, el arte y la sociedad civil, pero cuyo tema global era el cuidado de la vida. En esta guía integradora de las áreas de sociales, inglés y lenguaje, se esperaba que el estudiante lograra, por ejemplo, el siguiente desempeño: “consulta, comprende y utiliza de manera acertada conceptos de las ciencias sociales y de la ética normativa para abordar el tema de la violencia y el conflicto armado en Colombia” o “asume con compromiso la responsabilidad social que tiene como integrante de la sociedad para la construcción de paz” (Córdoba, et al., marzo de 2021. Guía no. 1, ciclo III, manuscrito no publicado. IE Santa Fe.) entre otros desempeños, propios de cada área.

Coordinación de convivencia

La IE cuenta con cuatro coordinadoras, distribuidas por los ciclos de aprendizaje y conforme al rol asignado en el equipo directivo. Lo que implicó que en el año 2020 se dividieran las funciones quedando dos directivas docentes a cargo de los asuntos académicos y dos directivas docentes a cargo de los asuntos de convivencia. Son estas últimas las que, junto con la profesional

del COPs, se encargaron de diseñar y estructurar el plan de acción para la convivencia de la institución (Comité escolar de convivencia, 2020. *Plan de acción para la convivencia escolar*, manuscrito no publicado. IE Santa Fe.). Según el plan, las coordinadoras juegan un rol de acompañamiento y acción transversal a todos los componentes de la Ruta de Atención Integral, dejando un poco de lado la visión tradicional de su participación en la gestión de la convivencia la cual, en palabras del rector, las coordinaciones generalmente “han sido el cargo más vinculado en las IE a la sanción, a la punición, a la identificación de una falta y su correspondiente pena, cierto. Nosotros procuramos que el equipo directivo salga de esa comprensión del conflicto y de la tramitación del conflicto, lo que un directivo debe hacer es, en todos los casos, restituir acuerdos y en eso somos bastante insistentes en el equipo como tal” (Entrevista no. 6, comunicación virtual, 22 de abril de 2021).

Por su parte, una de las directivas menciona que el trabajo del CECO y las coordinadoras comunitarias va de la mano, pues si bien es el CECO quien diseña y toma la decisión de activar las rutas de acuerdo con las situaciones que se presentan, las coordinadoras son las que la direccionan y hacen los ajustes pertinentes en términos de organización de cronogramas para los ejercicios de promoción y prevención (Entrevista no. 2, comunicación virtual, 22 de febrero de 2021).

Instituciones Aliadas

Aun cuando la Ley 1620 de 2013 establece corresponsabilidades a diversas instituciones para el acompañamiento de las instituciones tales como Bienestar Familiar, Policía Nacional, Fiscalía, entre otras, para el fortalecimiento de la RAI, en el plan de acción para la convivencia de la IE solo aparece una institución para el fortalecimiento de los componentes de promoción y

prevención. La ESE Centro, específicamente, figura como una de las responsables de la formación para evitar hechos de violencia sexual a través de la sensibilización, educación y entrega de herramientas de autocuidado. De igual forma, los servicios amigables de la ESE Centro y la corporación Caminos aparecen vinculados en el componente de atención para la intervención temprana de estudiantes identificados con algún grado de consumo de sustancias psicoactivas (Comité escolar de convivencia, 2020. *Plan de acción para la convivencia escolar*, manuscrito no publicado. IE Santa Fe.).

Capítulo IV

Análisis

Análisis del trabajo de implementación por parte del Comité Escolar de Convivencia de la Ley 1620 de 2013 y las estrategias de promoción de la convivencia escolar desarrolladas

Como resultado del análisis general en el que a partir de los datos recogidos de las entrevistas a los actores seleccionados (3 directivas de la IE, 3 docentes, 2 estudiantes, 2 familiares y 2 funcionarias de la secretaría de educación municipal) producto del muestreo diverso y el de criterio, las observaciones participantes y no participantes de las situaciones de convivencia, espacios académicos y directivos y los documentos elaborados por la institución para la gestión de la convivencia, guías y materiales pedagógicos, se hizo la lectura sistemática de la evidencia, contrastándola permanentemente con las categorías de análisis. De este ejercicio surgen 8 códigos emergentes: fallas en la implementación; ideología de la acción; percepción de la gestión; percepción de la ley; proyectos externos; vínculos; transformaciones y diálogo igualitario desde la opción de codificación *in vivo*.

Posteriormente, en el análisis a detalle, se realiza la interpretación de la información encontrando relaciones o coocurrencias entre los códigos iniciales, los emergentes y la teoría para encontrar los significados, las divergencias y las consonancias que contribuyan a la comprensión del fenómeno de la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y paz.

Implementación de políticas públicas

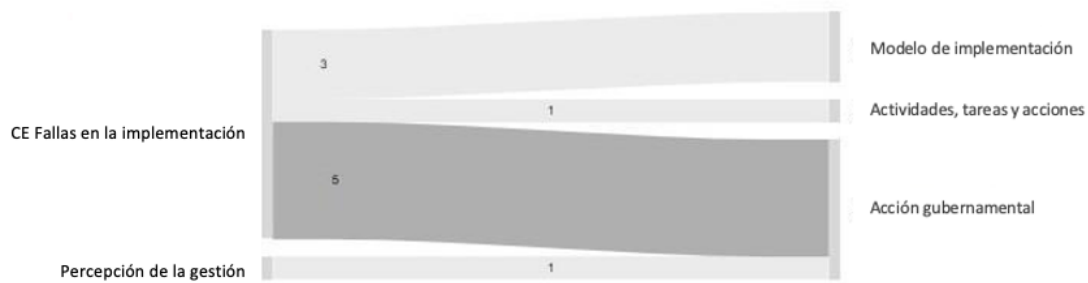
Si bien, al mencionar la Ley 1620 de 2013 se hace alusión a una política pública, técnica y conceptualmente, no lo es. Por tanto, al hablar de la implementación de políticas públicas en esta investigación, cuando en realidad se hace referencia a la forma en la que opera una ley, es intrincado. Sin embargo, se trata de comprender, con base en las 103 citas enraizadas en los tres códigos que componen esta categoría de análisis, la acción planificada de las instituciones y los actores que hacen parte de la solución al problema de la convivencia escolar.

Acción gubernamental

Se reconoce en este apartado 44 citas sobre las acciones de gestión, administración, coordinación y desarrollo de funciones (Muller & Surel, 1998) adelantadas por las entidades municipales en representación de los funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal delegados al trabajo de la convivencia escolar específicamente en el Comité Municipal de Convivencia Escolar (COMCE), en el que se logra identificar, dos momentos de la implementación de la Ley en el contexto municipal, uno que tiene que ver con la construcción colectiva de lineamientos basados en la territorialización de la toma decisiones y otro relacionado con el desarrollo de la estrategia en terreno.

Un elemento importante que surge de las entrevistas como código emergente es el denominado “fallas en la implementación” que son imprevistos o fallas en la ejecución del plan de acción. Situaciones que ponen en riesgo la implementación, puesto que es en la coordinación intersectorial y el desarrollo de las funciones propias de cada institución de la RAI en donde, según los entrevistados, se encontraban la mayoría de las dificultades, por tanto, la relación entre la acción gubernamental y las fallas en la implementación esbozadas en la figura 11.

Figura 12 Co ocurrencia entre el código acción gubernamental y fallas en la implementación



Fuente: Atlas. ti, Elaboración propia

Examinemos brevemente lo que han manifestado los entrevistados en este apartado. Durante el inicio del proceso de implementación de la Ley 1620, comenta la ex coordinadora del COMCE, a nivel territorial se abrieron espacios de diálogo, formación y coordinación como un esfuerzo por entender los territorios para trazar los lineamientos desde los actores involucrados en el problema de la convivencia escolar. Es así como citaron a dialogar no sólo a las IE con los mejores resultados en el ICFES, tal y como lo ordenaba la ley, sino que también identificaron experiencias de instituciones educativas de construcción y resolución de conflictos (entrevista No. 4 comunicación virtual, marzo 8 de 2021).

Por dichas razones la administración municipal, específicamente la subsecretaría de educación de calidad donde se ubica el COMCE, empieza a comprender lo que ocurre en territorio, a llamar a actores clave en el proceso de garantía de derechos de los NNA, como las secretarías de salud y protección y justicia, para articular acciones en defensa de los mismos y sean una realidad en las escuelas; al tiempo que convoca a estudiantes para hacer parte de procesos de formación en resolución de conflictos. Al respecto las directivas docentes que tuvieron un asiento en ese comité consideran que, pasada la etapa inicial del proceso de implementación, fue una “lástima porque al comienzo de la ley nosotros nos sentíamos muy implicados, sentíamos que ese sistema de

información que en un primer momento era un observatorio nosotros las IE éramos llamadas a eso, no solamente a la información o a la formación, sino que nos sentíamos como IE que teníamos una silla o un lugar en esos COMCE” (Entrevista 2, comunicación virtual, 22 de febrero de 2021).

Con todo, el COMCE logra tener un espacio de coordinación inicial que le permite visualizar las acciones en terreno y concretar la Ruta de Atención Integral (RAI) para el municipio, el cual se pensó como un mapa para que cada individuo sepa a dónde debe dirigirse según sea su caso sin necesidad de leer todos los marcos legales; puso a dialogar sectores e instituciones estatales que tienen responsabilidad cuando se presume una vulneración de derechos de los NNA; gestó el proyecto insignia de esa administración, los Centros de Orientación Psicosocial (COPs) que consistía en el acompañamiento a las IE desde el apoyo de profesionales del campo psicosocial que trabajaban de manera interdisciplinar con la pedagogía; y se engendró el Sistema de Información Unificado (SIUCE) el cual era alimentado por la escucha activa y reporte de los profesionales del COPs.

Ahora bien, pese a este esfuerzo las directivas de la IE manifiestan que el sistema municipal de convivencia escolar ha fracasado pues, desde su experiencia, las remisiones hacia otras instituciones en los casos tipo 3, no son eficientes y la diligencia del funcionario depende del nivel de confianza con este. En efecto, no se logra una restitución de derechos porque el trámite se vuelve muy complejo. Se ha detectado, además, que cuando son casos en población cercana a los 18 años de edad o si se establecen alertas tempranas en situaciones de consumo de sustancias psicoactivas el proceso es más lento.

Por otra parte, dentro de las fallas detectadas es que no hay un ejercicio de sinergias entre la IE y el sistema por exceso de protocolización y formalización dejando de lado la intencionalidad de acompañar (Entrevista No. 6, comunicación virtual, abril 22 de 2021) desde la comprensión de

la necesidad de apoyo acorde a las situaciones presentadas. Es por ello que muchos de los proyectos que llegan desde la SEM a institucionalizar y formalizar procesos, desconocen lo que las IE vienen adelantando ocasionando que sus ejecutables y entregables no coincidan. Para las directivas llegar a ese nivel de diálogo con la SEM ha sido muy difícil.

Actores en el proceso de implementación

A partir de las 45 citas que componen este apartado, se identifican dos tipos de actores que llegan a la IE como resultado de la Ley 1620. Un primer grupo de profesionales destinados al acompañamiento in situ derivado de estrategias que se concretan en proyectos direccionados por la SEM a cargo del COMCE para todo lo relacionado con la RAI y sus componentes, y un segundo grupo de actores que, en su mayoría, son instituciones del Estado (ESE Centro (red de salud – Secretaría de salud), Fiscalía, Policía de infancia y adolescencia, (Secretaría de seguridad y justicia), ICBF, EPS. Los primeros con un plan de acompañamiento que se va construyendo con base en los planes de trabajo, el PEI y las características propias de la IE y los segundos sin un plan de acompañamiento preciso e intencionado. Todos ellos actores gubernamentales, con rasgos compartidos como el carácter de transitoriedad ya que no son permanentes en el tiempo, son esporádicos, requiere de voluntades y su accionar no es sistemático frente al problema público.

Por otro lado, se identifica al grupo beneficiario de la acción pública la comunidad educativa en general (directivos, docentes, estudiantes, personas de la comunidad y familias), que juegan un rol activo en el proceso de implementación. Son ellos los que terminan activando las rutas, alimentando el sistema y buscando estrategias para atraer a las instituciones a que cumplan su función en la RAI.

Cabe destacar que, desde la percepción de la comunidad educativa, los profesionales de la Secretaría, específicamente los que hacían parte del proyecto COPs y PIAR (Planes individuales de acuerdo a los ajustes razonables) han significado un gran apoyo en el aula y con las familias, sobre todo en lo que tiene que ver con el manejo de los conflictos, la orientación individual y colectiva en los procesos de restitución de derechos y escucha activa. Esto responde, en parte, a la visión de la gerencia del proyecto que puso mucho énfasis a la cualificación de los profesionales.

En palabras de la ex coordinadora del COMCE, “el apoyo psicosocial que llega a la escuela son profesionales cualificados o que viven y experimentan un proceso de cualificación para el desarrollo de su labor con los comités escolares de convivencia y en general con la comunidad educativa y esos cuatro enfoques relacionados con los procesos de convivencia, por supuesto, que tenían que ver con la perspectiva de género, la mirada diferencial, las violencias que viven niños y niñas y reconocer cómo inciden los estereotipos de género en los desarrollos pedagógicos y de aprendizaje de los niños y también en las desigualdades que se viven en el mismo aprendizaje” (Entrevista No. 4, comunicación virtual, marzo 8 de 2021).

Y es ese apoyo el que más reconoce la comunidad, tanto estudiantes como familias y maestros dan cuenta de la labor que desarrolló dicha profesional, mientras que se hace un señalamiento a las instituciones que llegan con proyectos al finalizar el año escolar cuando ya los tiempos de la escuela no dan para un desarrollo oportuno y fructífero de estas iniciativas. Se suman, también, proyectos, por ejemplo, de la Fiscalía y Policía no porque haya una intencionalidad de acompañar a la escuela sino porque la escuela lo solicita.

Por su parte, la ESE Centro ha sido uno de los aliados institucionales más comprometidos con la IE en el proceso de fortalecimiento de la RAI ya que a partir de los informes elaborados sobre los casos que se viven en la escuela como las violencias autoinfligidas, ideación suicida,

embarazo en adolescentes, cutting, y demás, las directivas y la profesional del COPs, logran robustecer los insumos para entablar acciones para afrontar dichas situaciones, en términos de trabajo pedagógico de prevención y promoción con los estudiantes y sus familias.

Gestión pública

Esta categoría de análisis está conformada por cuatro códigos o subcategorías, 124 citas en total asociadas a estos códigos, con los que se buscó comprender el conjunto de actividades, tareas y acciones que se desarrollan para el logro del objetivo de interés público (Galinelli y Migliore, 2015), en este caso, la convivencia escolar desde la gestión pública en el periodo comprendido entre los años 2017 y 2020.

Actividades, tareas y acciones

Como bien se menciona en el apartado anterior y basándose en las 55 citas de este código, se da cuenta de que la profesional del Centro de Orientación Psicosocial (COPs) se convierte para la escuela en un pilar para el ejercicio de la Ley 1620, pues las actividades de apoyo al CECO son parte fundamental para el fortalecimiento del articulado. Su accionar está orientado a la formación en situaciones tipo I, II y III (Comité escolar de convivencia, 2020. *Plan de acción para la convivencia escolar*, manuscrito no publicado. IE Santa Fe.), el reporte de situaciones, el diagnóstico, y el acompañamiento. Sin embargo, de manera alterna a este proyecto, desde el COMCE se desarrollaron otras estrategias en alianza con universidades como el proyecto de prácticas restaurativas, el proyecto de SIUCE, el proyecto escuelas y familias libres de discriminación y Zonas de Orientación Escolar que se relaciona especialmente con salud y centros

de apoyo psicosocial que es la estrategia macro del COPs (Entrevista No. 4, comunicación virtual, marzo 8 de 2021).

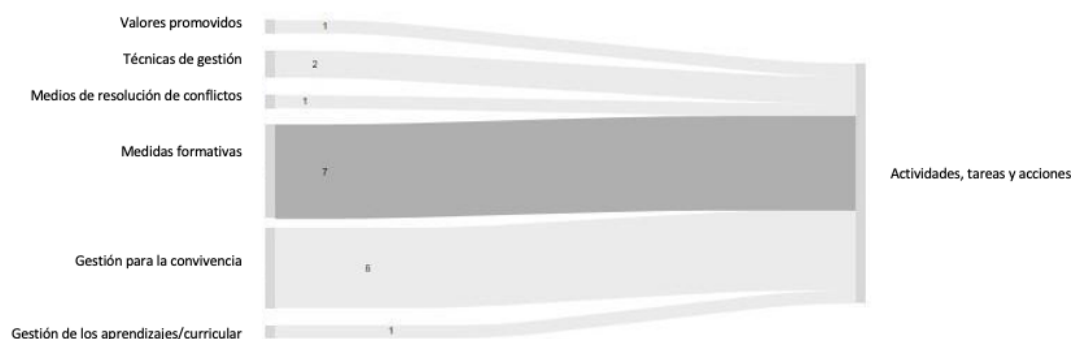
El COPs, en aquel momento, como respuesta a la implementación de Ley 1620 en territorio, desempeñó funciones clave que hoy en día se están viendo afectadas por la falta de continuidad, dichas actividades son el diligenciamiento oportuno de la matriz SIUCE para tener una caracterización de la conflictividad de la IE, desarrollar jornadas de formación con la comunidad educativa para la prevención y promoción de la convivencia escolar, fortalecer el plan de acción para la atención temprana de las situaciones encontradas, desarrollar un diagnóstico sobre la convivencia escolar anualmente, hacer acompañamiento pedagógico para el manejo de los conflictos, acompañar la actualización del manual de convivencia y activar la RAI, verificar los procedimientos desarrollados por la familia al ser identificados, realizar orientaciones psicosociales a familias y estudiantes (Entrevista no. 1, comunicación personal, mayo 3 de 2021).

Hoy en día, una madre de familia, dos directivas y dos de las maestras entrevistadas, denuncian que este proyecto ha venido perdiendo fuerza puesto que en un principio se asignó 1 psicólogo por IE, no por sede sino por IE, es decir un psicólogo, en el caso de la Santa Fe para 1850 estudiantes. En el contrato siguiente ese mismo proyecto asignó 2 IE a cada profesional, lo cual pasa de una situación insuficiente a absolutamente insuficiente, en el tercer año se pasó a tener un psicólogo por 5 IE, para el año 2021, por ejemplo, un psicólogo tiene 5, 7 o más IE, en donde sólo puede tramitar 10 casos por institución, lo que no representa un apoyo eficaz a las dinámicas de convivencia y conflictividad en el espacio escolar (Entrevista no. 6, comunicación virtual, abril 22 de 2021).

Un elemento importante para resaltar en esta categoría de análisis es el entrecruzamiento o coocurrencia que tiene con el código denominado medidas formativas, pues una de las tareas más

recurrentes de la profesional es la implementación de acciones pedagógicas y formativas con las familias y estudiantes en la realización de talleres y conversatorios con enfoque de género, acciones de promoción de un adecuado manejo de la sexualidad, prevención al consumo de sustancias psicoactivas, entre otros.

Figura 13 Co ocurrencia entre el código medidas formativas y actividades, tareas y acciones



Fuente: Atlas. ti. Elaboración propia

Experiencia, identidades y habilidades de los actores encargados de la gestión

Para este apartado se identificaron 16 citas que nos permiten evidenciar las formas en las que las profesionales desarrollan sus funciones para el cumplimiento de la agenda en torno al fortalecimiento de la Ley 1620 con la comunidad educativa. Conforme a los relatos de estudiantes y familiares quienes son los directamente beneficiados por las acciones de los encargados de la gestión y puesta en marcha de las estrategias, se refleja que a partir de la experiencia vivida a través de los talleres, conversatorios y convivencias sobre las temáticas que arrojaba la matriz, lo que más se valoraba era la oportunidad de encontrar espacios en la escuela en los que se sentían seguros y confiados para compartir emociones, sentimientos y actividades que fortalecieran el trato con el otro.

Dichos espacios estuvieron mediados por el diálogo y orientados a partir de las habilidades y experiencia de las directivas y la profesional del COPs que con su visión acerca de la convivencia sobre la relevancia del respeto por el otro, la inclusión, la equidad de género, desde la palabra como desde la acción, propiciaron escenarios de encuentro entre los conflictos o situaciones que se presentaban con las formas más activas y vivenciales de tramitarlas.

Por otro lado, otra de las habilidades más valoradas en este proceso fue la escucha y la empatía que ofrecía el espacio de orientación psicosocial. Para uno de los estudiantes entrevistados las personas que accedían a este servicio, “salían con un pensamiento positivo porque ellos además de digamos ser profesionales, lo acogían a uno como si fuera de la familia” (Entrevista no. 7, comunicación virtual, abril 24 de 2021) y esto se lo atribuye a la necesidad de contar con un profesional de planta para los procesos de orientación. Empero, esta orientación no tiene que ver, como lo mencionó la ex coordinadora del COMCE, con una intervención clínica de los problemas de los estudiantes y las familias, ya que se tiende a pensar que dichos conflictos devienen de una patología y lo que se promovía desde el COMCE era otro tipo de apoyo.

Objetivos perseguidos

Con las 31 citas que conforman este apartado se trató de develar la apuesta de la gestión para crear valor público, el cual es, junto con la ratificación de derechos, uno de los fines o el fin último de la gestión pública (Aguilar, 2015). En ese sentido se manifiesta que el COMCE trabaja desde el enfoque de derechos expuesto en la ley de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006) que en palabras de su antigua coordinadora se trató de “reconocer el niño/a como sujeto pleno de derechos y empezar a no verlo como un problema sino como un niño/a que vive situaciones que como funcionarios públicos debemos trabajar para que se superen y puedan alcanzar, no sólo sus

metas de aprendizaje, sino una vida más digna para muchos niños y niñas y eso es función del Estado” (Entrevista no. 4, comunicación virtual, marzo 8 de 2021)

Así mismo, se buscó transformar, desde el enfoque restaurativo, el modelo punitivo, muy tradicional de la escuela para solucionar conflictos, de esta manera se buscaba evitar expulsiones y sanciones de los niños que no están en el marco de la norma o del manual de convivencia, estos métodos no garantizaban los derechos de los niños/as. Es por lo que mover paradigmas tradicionales era otro de los objetivos de la acción que, dentro del componente de promoción, tenía que ver con los estilos docentes y su labor en función de las relaciones que construyen en la dinámica escolar y, dentro del componente de la atención, uno de los objetivos de la acción, sobre todo de la formación con los docentes, era que se empoderaran de la atención temprana de las situaciones tipo I dentro y fuera del aula.

Otro punto, es el de los objetivos propios del proyecto COPs los cuales son, a grandes rasgos, el fortalecimiento a la Ley 1620 a través del diálogo igualitario y el fortalecimiento del plan de acción y los protocolos para la atención temprana de las situaciones encontradas.

No obstante, como se manifestó en la categoría de análisis de acción gubernamental en relación con la categoría emergente fallas en la implementación, para el logro de estos objetivos y la garantía de derechos para la población NNA, cabe rescatar las palabras de la ex coordinadora del COMCE que ayudaría a comprender su visión de lo que imposibilita un goce efectivo de estos derechos en el marco de la Ley 1620:

“Entonces nos olvidamos de hacer que esa ruta se vuelva un tejido y empezamos a creer que es oficio va y oficio viene y es barrera de atención por todo lado, porque entonces no me lo atienden, aquí tenemos en las instituciones del Estado muchas carencias físicas, pero también muchas dificultades de comprensión de los fenómenos y de las violencias que viven NNA. Pero

también tenemos, a veces, en muchos funcionarios y funcionarias, una debilidad en la sensibilidad de comprender que la ruta más allá de un procedimiento legal es una interacción entre personas con las capacidades institucionales y las competencias para acompañar a superar dificultades que en este caso NNA puedan estar viviendo y claro, también de sus familias, la mayoría madres pendientes de sus hijos e hijas que también están viviendo las dificultades propias de estar ahí socializando con todas las dificultades que también a veces con violencias están viviendo para poder solucionar y resolver el día a día de sus hijos e hijas, creo que el asunto de la ruta es que tenemos que humanizarlas más y que tenemos que entender que las rutas son las instituciones del Estado, es que es eso”. (Entrevista no. 4, comunicación virtual, marzo 8 de 2021).

Técnicas de gestión

Esta categoría de análisis pretendía identificar la manera en que la gestión pública para la convivencia escolar ha venido planificando, organizando y poniendo en marcha los recursos económicos, técnicos y humanos (Huergo, 2004) para el logro de los objetivos de la gestión. Sin embargo, se encontró que de las 25 citas que componen este código, 12 se relacionan con el código de acción gubernamental por lo que gran parte de los hallazgos ya se han mencionado anteriormente, haciendo que esta categoría pueda suprimirse. Sin embargo, se hará precisión en lo más relevante.

Figura 14 Co ocurrencia entre el código técnicas de gestión y acción gubernamental



Fuente: Atlas. ti. *Elaboración propia.*

Desde la gestión del COMCE se coordinó y convocó, por zonas educativas, a las IE para poner en diálogo lo que se construía en el comité para la implementación de los lineamientos y propuestas para fortalecer los cuatro componentes de la ley; se apostó también, por un diálogo intersectorial entre la secretaría de educación, el sector salud y seguridad y justicia para la garantía de los derechos de los NNA a través del establecimiento de rutas de atención y protocolos; se hizo un reconocimiento a experiencias a través de mesas de trabajo y diálogo entre las instituciones educativas. Es decir, lo que se construyó a nivel municipal se bajó a la discusión de nivel territorial, permitiendo hacer precisiones sobre las rutas y los lineamientos que se construyeron y, posterior a ello, se trazaron o emitieron los lineamientos relacionados con las políticas públicas ya existentes.

Por su lado, para los profesionales en campo se priorizaron momentos de formación y construcción de cajas de herramientas (talleres, instrumentos) para orientar desde la perspectiva que propone la Ley las acciones en la escuela, al tiempo que, desde la gestión de esa época, se hizo mucho énfasis en la intención de ajuste y armonización de lo que proponía el Sistema Municipal de Convivencia con lo que plantean las Instituciones Educativas. En el caso de la IE Santa Fe se hizo un esfuerzo por desarrollar una articulación pertinente con el proyecto externo Comunidades de Aprendizaje muestra de ello fue la participación de la SEM en los equipos técnicos locales en los que se daba a conocer las apuestas de la institución en convivencia, entre otros elementos, de cara a la implementación de dicho proyecto (Observación participante ETL 27 de marzo de 2019; 7 de mayo de 2019 y 15 de agosto de 2019)

En esa medida, la SEM manifiesta que “nos ajustamos a las necesidades de la IE y el sueño que se tiene en la restauración de la convivencia” (Entrevista no. 1, comunicación personal, marzo 3 de 2019), así como con otras estrategias que venían implementado en la IE, como los círculos de diálogo, la concepción de la justicia escolar y del manual de convivencia.

Ilustración 1 *Presentación de la IE en el ETL Cali mayo 7 de 2019*



Fuente: Rectoría Institución Educativa Santa Fe - proyecto Comunidades de Aprendizaje, 2019

Gestión escolar

Es difícil pensar la racionalidad organizacional de la escuela separando lo técnico/administrativo de lo pedagógico, es por ello que lo evidenciado en esta categoría de análisis no discute sobre los grados de racionalidad o burocratización de la IE Santa Fe sino más bien cómo la IE a través de las acciones de sus directivas ha logrado cambios educativos a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y prácticas pedagógicas. La base de este análisis fueron las 195 citas asociadas a las cinco subcategorías de análisis.

Enfoques de gestión

La herramienta de hacer escuela es el PEI, por ende, el enfoque de gestión encontrado en las 19 citas de los relatos, tanto de las docentes como de las madres de familia y, por su puesto, de sus directivas tiene que ver con tres elementos, el primero es la promoción de un enfoque de gestión basado en el liderazgo pedagógico y el enfoque comunitario; el segundo es la Reorganización

Curricular por Ciclos (RCC) como una herramienta que ha permitido fortalecer los procesos autónomos a partir de la comprensión de las teorías educativas de Lev Vigotsky y de Paulo Freire, en el que se promueve, la centralidad del estudiante, la importancia de las interacciones y el rol de la comunidad, la transversalización del conocimiento, dejando de lado la visión de la escuela tradicional que separa por materias o contenidos pasando a una comprensión por competencias y tres, la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje (CdA) (Entrevista no. 12, comunicación virtual, mayo 30 de 2021; Entrevista no. 6, comunicación virtual, abril 22 de 2021; Entrevista no. 8, comunicación virtual, abril 23 de 2021).

Al respecto el director de la escuela menciona que “lo académico o lo curricular no está desintegrado de la vida comunitaria ni la convivencia como tal sino que al contrario se parte del fortalecimiento de la autonomía y que en las dinámicas institucionales y en la promoción de las distintas actuaciones en el aula de clase, nos encontramos con CdA que promueve principios del aprendizaje dialógico con los cuales se alimenta en buena medida nuestra idea de justicia escolar ahí encontramos un buen nicho para el desarrollo de las acciones educativas en la Santa Fe” (Entrevista no. 6, comunicación virtual, abril 22 de 2021).

Experiencias de liderazgo pedagógico y directivo

En concordancia con el enfoque de gestión identificado en la IE, a partir de los relatos de los entrevistados emergieron dos nuevos códigos dentro de las 16 citas enraizadas: Transformaciones y Diálogo Igualitario, ambos desde la opción codificación *in vivo*. El primero tenía que ver con las transformaciones generadas por la implementación de acciones para la gestión escolar y la convivencia y el segundo fue una frase encontrada en los relatos de maestras y familias que, después de la lectura del documento de sistematización del proyecto CdA, se entendió que se

hace referencia a uno de los Principios del Aprendizaje Dialógico. Por consiguiente, todas las madres entrevistadas dan cuenta de las transformaciones observadas desde que ingresaron a sus hijos al colegio dejando claro que, para ellas, dichas transformaciones en convivencia y temas de la gestión escolar tenían que ver con el cambio de rectoría y con parte del equipo directivo de secundaria quienes, a través de las nuevas reformas y proyectos, empezaron a abrir espacios de diálogo igualitario y deliberación en el que involucraron cada vez más las voces de la comunidad. Ahora, dice una de ellas, “hay un diálogo igualitario, ya no es el profesor allá arriba y yo mando o soy el rector y ténganme miedo, usted ve a los profesores saludando al padre de familia con amor y respeto y el rector también” (Entrevista no.8, comunicación virtual, abril 23 de 2021).

Habría que mencionar también, que los estudiantes reconocen que las transformaciones generadas en el espacio escolar se dieron a partir de estas nuevas reformas, el proyecto CdA, las actividades sobre la sexualidad, pero en especial, por la presencia de las nuevas directivas quienes llegaron con la actitud de entender las situaciones que vivían los estudiantes antes de juzgarlos (Entrevista no. 7, comunicación virtual, abril 24 de 2021). De ahí que, en las entrevistas a los estudiantes se remarque que antes de activar la ruta o hacer remisiones, las directivas y la profesional del COPs buscaban tratar la situación, indagar y encontrar la alternativa de solución.

Por otra parte, las directivas concuerdan con que el reto en la escuela continúa siendo mover paradigmas tradicionales en la comunidad educativa, en especial en los maestros y maestras, tal y como lo mencionaba la ex coordinadora del COMCE, frente a la gestión de la convivencia en términos de la tramitación de los conflictos porque hay temas muy polémicos que son difíciles de encarar por los prejuicios. Lo anterior, sumado a la necesidad de superar el rol directivo tradicional, que siempre se relaciona con la punición, la identificación de la falta o la sanción.

Otra evidencia de este liderazgo directivo en el proceso de gestionar la escuela se da cuando desde rectoría se rechazan proyectos o acciones que desde la SEM se quieren institucionalizar y formalizar, sin conocer de manera suficiente lo que la IE viene adelantando. En palabras del rector, “ningún proyecto que no interprete el aula en la Santa Fe no tiene sentido para nosotros a veces no entran determinados proyectos, pero sí promovemos otros que fortalecen la identidad de género, los DDHHSR, la democratización del espacio escolar, entre otros” (Entrevista no. 6, comunicación virtual, abril 22 de 2021).

Experiencias de participación de la comunidad

Gracias a las 32 citas de esta categoría de análisis se consigue comprender que en la IE Santa Fe existen dos tipos de participación de la comunidad, por un lado, las obligatorias por ley: el gobierno escolar y la escuela de padres y, por otro lado, las iniciativas propias de la IE para convocar a las familias en distintos espacios y funcionalidades. Instancias que se han venido articulando en la medida que el equipo directivo ha reconocido la oportunidad de ampliar los espacios de participación que promueve la norma orientados desde su PEI y desde la idea de la comunidad como un actor sin el cual se puede hacer escuela

Deteniéndose un poco en este aspecto, en el marco del mejoramiento institucional descrito en la guía 34 (2008), la gestión institucional debe dar cuenta de cuatro áreas de gestión: académica, administrativa, directiva y comunitaria, esta última se encarga de la relación entre la comunidad y la IE, la participación y la convivencia bajo la perspectiva de la inclusión. Dicho esto, el equipo directivo en el proceso de estructurar su plan de mejoramiento logra integrar las apuestas del proyecto CdA para hacer partícipe a la comunidad. Por ende, una de las madres de familia manifiesta que ha sido un proceso muy bueno porque los padres de familia soñaron, en el año

2017, cómo querían la escuela (Entrevista no. 8, comunicación virtual, abril 23 de 2021) con respecto a cada una de las áreas y de ahí se conformaron las comisiones mixtas (integradas por familia, estudiantes y docentes) que iban a trabajar por el logro de esos sueños.

Entonces, es a partir de esa fase que se da un aumento en la participación de las familias en todos los niveles, tanto en los consejos propios del gobierno escolar como en el aula. A juzgar por los estudiantes, maestros y familias, estas últimas empezaron a hacer parte del proceso pedagógico acompañando actividades académicas para el mejoramiento de la lectura como las Tertulias Dialógicas Literarias y de los aprendizajes en diversas áreas como los Grupos Interactivos en los que, según una madre de familia, no se trata de acompañar a partir del saber académico sino del saber cultural y la disposición de apoyo al docente.

Otra forma de participación de la comunidad detectada tiene que ver con los procesos de formación a familiares que se articularon con las tradicionales escuelas de padres. Estas formaciones sucedieron con el apoyo de la profesional del COPs y el liderazgo de las coordinadoras quienes, basándose en las actividades de diagnóstico de los conflictos, indagaron con las familias los temas que se debían abordar en los talleres y así brindar ese apoyo.

Ilustración 2 Percepción de la participación de la comunidad en la IE Santa Fe



Fuente: Corporación Otra escuela, Documento de sistematización del proyecto Comunidades de Aprendizaje, 2019

En la imagen se muestra a las familias a la entrada de la escuela y a un estudiante pensando en la actividad de los grupos interactivos que es el bosquejo con las mesas en círculo en donde hay un padre de familia en cada mesa.

Gestión de los aprendizajes

Basándose en las 61 citas relacionadas con esta categoría de análisis, las docentes entrevistadas manifiestan que a partir de la gestión escolar se han dado tres factores innovadores que han permitido observar resultados positivos en el mejoramiento de los aprendizajes, ellos son la RCC que viabiliza la transversalización de las áreas del conocimiento, limitando la enseñanza por contenidos para avanzar al desarrollo de competencias; la implementación del proyecto CdA que contiene actuaciones educativas de éxito que les ha permitido involucrar a la comunidad en el proceso pedagógico y, tres, la creación de la modalidad de humanidades en los grados décimo y once en la que se trabaja el estudio de la sociedad a través de la investigación social.

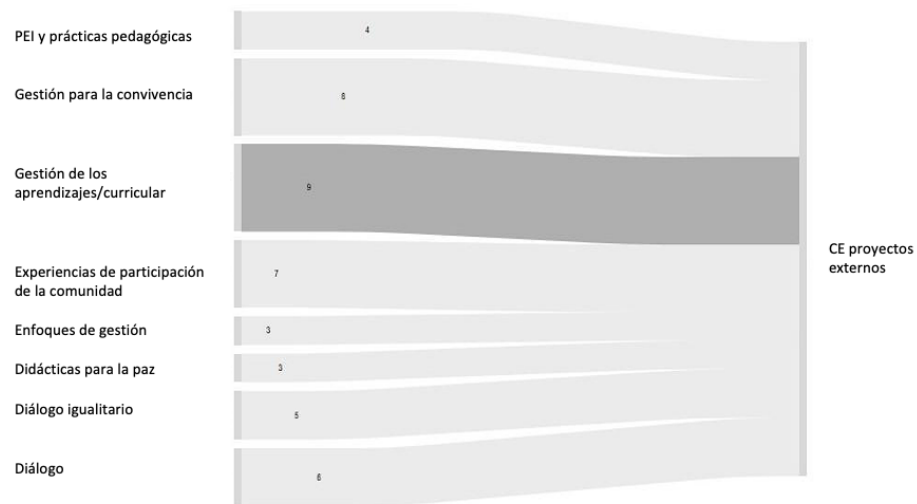
Pese a que para la mayoría de los entrevistados estas tres cosas han traído el mejoramiento de la convivencia y, por ende, de lo académico, dentro de los relatos nuevamente aparece lo retador que ha sido mover paradigmas en los docentes más tradicionalistas. Estos paradigmas, anquilosados en la práctica educativa, dificultan la transformación de la escuela. En palabras de una de las maestras entrevistadas ella explica que esto sucede porque “todos tenemos algo de autoritarismo porque nosotros nos formamos en estructuras patriarcales” (Entrevista no. 10, comunicación virtual, abril 26 de 2021) y romper con esto para poder integrar realmente el currículo en el que el maestro no se preocupe porque no alcanzó a dar un tema pareciera que fuera un poco forzado. Por tanto, muchos docentes saben la técnica, por ejemplo, de las Tertulias Dialógicas, pero cuando llegan al aula de clase se mantiene el pensamiento autoritario.

Frente a esto, las directivas reconocen que es una realidad que han trabajado por medio del proceso de formación docente y que con la dinámica escolar se puede transformar paulatinamente. Según el rector, se cree que el papel de la escuela es humanizar todos sus procesos y, en esa empresa, se han encontrado con el aprendizaje dialógico que indica que “todos los individuos pueden argumentar a partir de sus propias percepciones y comprensiones en todas las circunstancias de la vida, entonces si eso vale en todos los procesos de aprendizaje, convivir también es un proceso de aprendizaje” (Entrevista no. 6, comunicación virtual, abril 22 de 2021), en esa medida se busca avanzar a la construcción de relaciones más dialógicas e igualitarias.

Mientras se vive este proceso, la forma de trabajo en la RCC conlleva unas actividades de caracterización en tres dimensiones: la cognitiva, la socioafectiva y la física creativa, para vehicular procesos de gestión curricular a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, en tanto que se requiere el diseño de ambientes de aprendizaje que promuevan la inclusión y el reconocimiento de ritmos distintos de aprendizaje (Entrevista no. 3, comunicación virtual, febrero 26 de 2021). Con esa mirada la IE intenta que la convivencia haga parte del ambiente de aprendizaje porque muchas de esas problemáticas detectadas en la caracterización entran en el currículo.

Como se evidencia, a partir de las citas se logra dar cuenta de la relevancia de los proyectos externos como CdA en el proceso de gestión de aprendizajes y el currículo.

Figura 15 Co ocurrencia de la categoría emergente proyectos externos



Fuente: atlas. ti. Elaboración propia

Gestión para la convivencia

Lo que ha sido muy notorio en este análisis de la categoría de gestión escolar es el papel de las directivas en la gestión para la convivencia. De las 66 citas que componen esta categoría se puede decir, concretamente, que son los proyectos y las reformas ya descritas las que han promovido el mejoramiento de la convivencia en la IE Santa Fe.

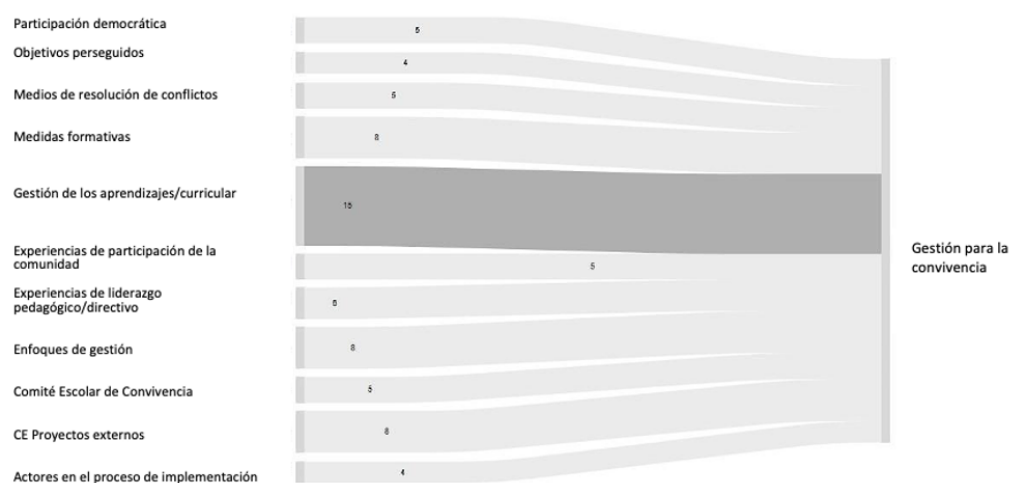
A diferencia de lo mencionado, la IE promovió un pacto institucional por la convivencia con el propósito de superar la noción del manual y posicionar la idea de acuerdos de convivencia, enmarcado en el paradigma de la justicia escolar. De esto se desprende la necesidad de abrir el aula a prácticas restaurativas conducentes a acciones de promoción y prevención antes de que ocurran situaciones conflictivas. Este abordaje implica una lectura del aula a partir de las caracterizaciones hechas a los cursos para direccionar las acciones de promoción y prevención.

Destacan, además, dos actividades que se han venido desarrollando en las sedes educativas, el Modelo Dialógico para la Prevención y Resolución de los Conflictos (MDPRC) que hace énfasis en la capacidad del estudiantado para crear acuerdos y dialogar sobre su cumplimiento. Otra actividad que ha causado gran sentido para los estudiantes y los docentes ha sido el festival de la salud sexual y la diversidad, en el que se tenía el apoyo del centro de salud para la promoción de la libre sexualidad con responsabilidad, el respeto a la diversidad, la prevención del embarazo y las prácticas saludables.

Por otro lado, familia y docentes destacan que parte de la gestión para la convivencia ha dependido de la capacidad de las directivas para crear alianzas y convenios con otras instituciones (ESE Centro, fiscalía) o entidades para la promoción de la convivencia.

Por último, se corrobora con 15 citas coocurrentes, la estrecha relación manifiesta en el marco teórico entre los códigos gestión de los aprendizajes y currículo con gestión para la convivencia, en donde la gestión pacífica y democrática de la convivencia es altamente formativa (Becerra, et al., 2015).

Figura 16 Coocurrencia de los códigos gestión para la convivencia y gestión de aprendizajes



Fuente: atlas. ti. Elaboración propia

Convivencia, formación para la ciudadanía y construcción de paz en la escuela

Las siguientes categorías de análisis se presentarán en tablas resumen en retrospectiva de lo ya mencionado en los hallazgos de las categorías anteriores.

Convivencia

Se observa el proceso de convivencia en la IE Santa Fe desde la noción de construcción de relaciones pacíficas en la escuela, las cuales reconocen el valor de las diferencias, significa aprender a gestionar conflictos, promover el diálogo y la participación democrática de todos los actores. A continuación, se describen los hallazgos de las 178 citas enraizadas en las 5 subcategorías de análisis.

Tabla 7 Resultados categoría de análisis de convivencia

Convivencia				
Paradigmas de la convivencia	Medidas formativas	Valorar las diferencias	Diálogo	Participación democrática
La convivencia va sin adjetivos (Entrevista no. 6, comunicación virtual, abril 22 de 2021)	Acuerdos de aula y escuela	Relaciones más igualitarias	Diálogo Igualitario	Construcción colectiva de acuerdos en el aula
	MDPRC	Apropiación de los PAD: Igualdad de diferencias y solidaridad	Tertulias dialógicas	Toma de decisiones a través del gobierno escolar
Justicia escolar/comunidad escolar justa	Formación a familiares	Modalidad de humanidades o metodología de la investigación	Círculos de diálogo	Debates políticos para elección de personero/a, contralor/a, representantes.
Aprendizaje dialógico	Investigación escolar	Modalidad de humanidades	Debates	Debates políticos para elección de personero/a, contralor/a, representantes.
Reconstrucción de vínculos	Modalidad de humanidades	TDL y TDP ¹⁹	Diálogo para solucionar situaciones tipo 1	Votaciones para elección de los
Perspectiva de género e inclusión educativa	Actuaciones educativas de éxito	Debates PIAR ²⁰	Construcción de acuerdos en la familia (virtualidad)	
	Círculos de diálogo	Diálogo sobre las diferencias y la diversidad		

¹⁹ TDL: Tertulias Dialógicas Literarias / TDP: Tertulias Dialógicas Pedagógicas

²⁰ Planes Individuales de acuerdo a los ajustes razonables (**PIAR**): herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad, basados en la caracterización pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos para el estudiante. Ministerio de Educación Nacional

Justicia restaurativa	Formación para la sexualidad	Acuerdos para el buen vivir basados en 4 principios entre ellos, trato a los demás como quiero ser tratado y reconozco y valoro las diferencias	Aprendizaje dialógico Escucha a los estudiantes	representantes estudiantiles Comisiones mixtas
	Formato de recomendación para trabajo de aula (situaciones tipo 1)		Hablar desde la verdad (prácticas restaurativas)	CECO
	Orientaciones psicosociales		Encuentros dialógicos de resolución de conflictos	

Fuente: Elaboración propia

El eje central de esta categoría de análisis fue la convivencia democrática, entendida como construcción de relaciones pacíficas en la escuela, las cuales reconocen el valor de las diferencias (Better y Poma, 2016; Carbajal, 2013) el diálogo y la participación democrática de todos los actores. Si bien la IE Santa Fe no le apuesta a un tipo de convivencia con adjetivos, saben que en su dinámica relacional están contribuyendo al fortalecimiento de la autonomía, de la responsabilidad y a la democratización en el espacio escolar (Entrevista no. 6, comunicación virtual, abril 22 de 2021). Todo ello enmarcado en la noción de justicia escolar comprendida como la aproximación a un contexto de justicia comunitaria que promueve la humanización de procedimientos y la tramitación de los conflictos vistos como oportunidad (Equipo de liderazgo escolar, 2020, *Un modelo de justicia escolar* [presentación de diapositivas], manuscrito no publicado. IE Santa Fe.)

En concordancia, se implementan estrategias que llevan a la concreción de espacios dialógicos en el aula desde la perspectiva del aprendizaje dialógico y de la investigación social (Comité escolar de convivencia, 2020 *avances en la actualización del manual de convivencia escolar*, manuscrito no publicado. IE Santa Fe); se favorece la construcción colectiva de acuerdos limitando el autoritarismo y los reglamentos unilaterales, haciendo partícipes a la comunidad en la construcción de la convivencia que desean y, es precisamente sobre esos acuerdos a los que se

vuelve cuando se desarrollan los círculos de diálogo o los encuentros dialógicos para la resolución de los conflictos.

De igual modo, tanto en las entrevistas a docentes como en los documentos de las guías pedagógicas a las que se tuvo acceso (ver anexo 4), se da cuenta de la promoción de la participación democrática abriendo escenarios de discusión y debate para la toma de decisiones bien sean los determinados por ley como el consejo escolar o los espacios académicos de discusión sobre temas relativos a la realidad social fomentando la capacidad argumentativa de los y las estudiantes a la hora de dar su punto de vista en dichos espacios.

Otro aspecto relevante en los relatos que se correlacionó en 9 ocasiones con la categoría de convivencia fue la categoría emergente denominada vínculos, pues es la idea de restaurar los vínculos rotos y la creación de vínculos de confianza, de afecto, de respeto lo que le da sentido al proceso de convivencia y a las relaciones de cercanía que se establecen desde la escuela hacia la comunidad.

Figura 17 Co ocurrencia de códigos de convivencia y CE vínculos – afecto



Fuente: Atlas. Ti. Elaboración propia.

Formación para la ciudadanía

Desde los referentes teóricos mencionados sobre esta categoría de análisis existen una serie de prácticas de aula y ambientes de aprendizaje que disponen las condiciones idóneas para el proceso de formación para la ciudadanía. Muchas de esas estrategias y contenidos curriculares se lograron evidenciar en las 160 citas de la población entrevistada y de los documentos de planeación curricular con respecto a las 4 subcategorías de análisis que se describen a continuación.

Tabla 8 Resultados categoría de análisis formación para la ciudadanía

Formación para la ciudadanía			
Contenidos curriculares	Valores Promovidos	PEI y prácticas pedagógicas	Ambientes de aprendizaje
Planeación y evaluación integrada del currículo por ciclos y campos:		Modelo pedagógico enfocado en el desarrollo de un ser humano que aprende haciendo en interacción con sus pares	
Campo histórico y campo comunicativo Lectura crítica	Apropiación de los PAD: Diálogo Igualitario, Igualdad de diferencias, creación de sentido, inteligencia cultural, dimensión instrumental, transformación y solidaridad	Planeación por ciclos e integración de campos a partir de la caracterización de los cursos para establecer la base común de aprendizajes (<i>Guía integrada 10 y 11 campo histórico y comunicativo ciclo IV</i> , 2021, manuscrito no publicado. IE Santa Fe.)	Amplia participación de la comunidad en espacios formativos: Grupos Interactivos (voluntariado en el aula de clases), Bibliotecas Tutorizadas y Tertulias Dialógicas Literarias y científicas
Ciclo 4: movimientos sociales y construcción de ciudadanía; el conflicto colombiano; Ley 1257 contra la violencia de la mujer (contenidos abordados en el año 2020) (<i>Guía integrada 10 y 11 campo histórico y comunicativo ciclo IV</i> , 2021, manuscrito no publicado. IE Santa Fe.)	Acuerdos para el buen vivir: Tolerancia, trato a los demás como quiero ser tratado, reconozco y valoro las diferencias; responsabilidad, asumo las consecuencias de mis actos; respeto, soy ejemplo de convivencia, expresé lo que siento y pienso sin herir al otro; solidaridad, disposición a contribuir y servir al bienestar del otro.	Modalidad de humanidades e investigación social Debates en clase y Exposiciones	Aprendizaje dialógico Se trata de limitar las clases magistrales por clases donde el estudiante participe más a través de actividades que los lleve a argumentar
Ciclo 3: problemas colombianos; geografía colombiana y grupos étnicos; tipos de violencias (feminicidios); conflicto armado; identidad sexual; construcción de paz,		Festival de la salud sexual y la diversidad Guías de aprendizaje integrado Análisis crítico de vídeos y lecturas sobre temas relacionados con la	Afianzamiento del pensamiento crítico (modalidad de humanidades)

responsabilidad social de los medios de comunicación, la academia, el arte y la sociedad civil	sociedad, la cultura, la economía y la política Ciclo 2: padres de familia trabajando en el aula los grupos interactivos; material de Félix y Susana. Exploración científica
--	--

Fuente: Elaboración propia

Con base en la información de la tabla, la estrategia integradora de la RCC permite el trabajo por campos de conocimiento siendo los campos histórico y comunicativo los que más abordan la formación ciudadana.

Conforme a las planeaciones por campos de las docentes entrevistadas se da cuenta que la caracterización realizada a inicio del año 2020, uno de los procesos direccionados por la RCC, es la base para la elaboración de las guías de trabajo virtual. Las temáticas giraron en torno a los conflictos sociales y políticos del país, la diversidad de género y grupos étnicos, todos incluidos en los ejes temáticos que se plantean, generalmente, en los procesos de formación para la ciudadanía en América latina (*Guía integrada 10 y 11 campo histórico y comunicativo ciclo IV*, 2021, manuscrito no publicado. IE Santa Fe; Córdoba, et al., marzo de 2021. *Guía no. 1, ciclo III*, manuscrito no publicado. IE Santa Fe.).

Por otro lado, se busca desarrollar, a partir de las prácticas pedagógicas de los docentes y los ambientes de aprendizaje, un contexto dialógico del aprendizaje que propicie la democratización de los espacios. De esto dan cuenta los estudiantes entrevistados que manifiestan que en la modalidad de humanidades se sentían libres para participar y dar su punto de vista, que, aunque en un inicio llegaban muy prevenidos hacia lo diferente, por sus propios prejuicios, el debate en clase era sobre las ideas y no sobre las personas (Entrevista no. 9, comunicación virtual, abril 23 de 2021).

Si bien existe un gran esfuerzo institucional por la formación ciudadana en los términos ya expuestos, es reiterativo en las narrativas de los entrevistados, el trabajo que todavía deben hacer algunos docentes por superar prejuicios sociales y culturales, por dar un paso adelante y asumir la integración curricular desde todas sus dimensiones y aportar al desarrollo de las tres competencias que la IE más promueve que son la interpretativa, argumentativa y propositiva desde una real comprensión del conocimiento integrado por campos y de la creación de ambientes de aprendizajes más abiertos a la comunidad y a las interacciones en el aula con base en argumentos y no en formas de expresión autoritarias.

Construcción de paz

Con 161 citas en este grupo de códigos, se avanza en la comprensión de las acciones que la IE Santa Fe viene priorizando para el logro de espacios cada vez más justos, equitativos y dialógicos. En seguida, se registran los hallazgos en las cuatro subcategorías de análisis.

Tabla 9 Resultados categoría de análisis construcción de paz

Construcción de paz			
Medios de resolución de conflictos	Abordaje de las contradicciones	Didácticas para la paz	Experiencias de diálogo intercultural e intercambio de saberes
Citación a padres de familia e implicados en los conflictos	En primaria: se suele direccionar a coordinación o la orientación psicosocial situaciones tipo 1	Construcción de acuerdos en el aula a inicio del año escolar	Festival de la salud sexual y la diversidad Campaña “mi primer acoso”: identifica prácticas xenófobas, homofóbicas, de discriminación de todo tipo
Círculos de diálogo y Matriz de conflictividad: 1. Por qué es un conflicto; 2. Nivel de afectación a los acuerdos; 3. Qué personas deben intervenir en la tramitación de	Se involucra a los padres de familia cuando son situaciones tipo 2 o 3 o que sean reiterativas con un mismo estudiante	Desarrollo de actuaciones educativas basadas en los principios del aprendizaje dialógico: Tertulias dialógicas (hay acuerdos para las tertulias y es válido cada comentario); grupos interactivos: interacción alrededor de actividades de clase con	Se promueve los principios de diálogo igualitario e igualdad de diferencias desde la formación para el pensamiento crítico
	Caracterización		

alternativas de solución; 4. Establecimiento de nuevos acuerdos para restituir los anteriores (observación participante, reunión de la coordinación de convivencia sobre justicia escolar, 21 de octubre de 2020)	El diálogo como vehículo para solucionar el conflicto de intereses entre las partes (Círculos de diálogo, citación a padres de familia)	adultos voluntarios (Equipo de liderazgo escolar, 2019, <i>IE Santa Fe como Comunidad de aprendizaje</i> [presentación de diapositivas], manuscrito no publicado. IE Santa Fe.)	Grupos interactivos cada mes en todas las áreas: voluntarios en el aula de clases (Equipo de liderazgo escolar, 2019, <i>IE Santa Fe como Comunidad de aprendizaje</i> [presentación de diapositivas], manuscrito no publicado. IE Santa Fe.)
Encuentros dialógicos Situaciones tipo 1 tramitación: diálogo en el aula (en algunos casos)	Matriz de conflictividad (Comité escolar de convivencia, 2020 <i>avances en la actualización del manual de convivencia escolar</i> , manuscrito no publicado. IE Santa Fe)	Implementación en ciclo 2 del proyecto Félix y Susana sobre el cuidado del cuerpo (material didáctico: historietas, fichas, lecturas)	En la fase de construcción de sueños y organización de la escuela con la participación de las familias (Observación no estructurada a la jornada de sueños, octubre, 2017; Consejo estudiantil, <i>Jornada organización de sueños</i> , 7 de marzo de 2018, manuscrito no publicado. IE Santa Fe.)
Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos	No expulsiones, sí reubicaciones de estudiantes a otras IE en casos tipo 3 (por ejemplo, un expendedor más no un consumidor)	Festival de la salud sexual y la diversidad	
Orientaciones psicosociales (en casos de cutting, ideación suicida, consumo)	Campaña “Mi primer acoso”	Proyecto de vida	
Reuniones restaurativas	Se centra el proceso en el estudiante, en la escucha atenta para disminuir niveles de agresividad	Guías de aprendizaje integrado de los campos comunicativo e histórico	
Activación de rutas de atención cuando no se puede solucionar en la escuela, sobre todo en casos tipo 3 (presunción de abuso, abandono, expendio de SPA, ideación suicida, etc.)	Conversaciones con los grados en donde hay presencia de estudiantes con condiciones de aprendizaje diferentes (déficit cognitivo, asperger)	Modalidad de humanidades: desarrollo teórico, participación de los estudiantes, trabajo práctico, lecturas y discusión/debates por grupos basados en el diálogo igualitario	
Escucha atenta a cada caso por parte de maestros y directivas		Material audio visual sobre el conflicto, temas de sexualidad, diversidad, equidad de género, discusión y reflexión a partir de preguntas orientadoras, entre otros.	

Fuente: Elaboración propia

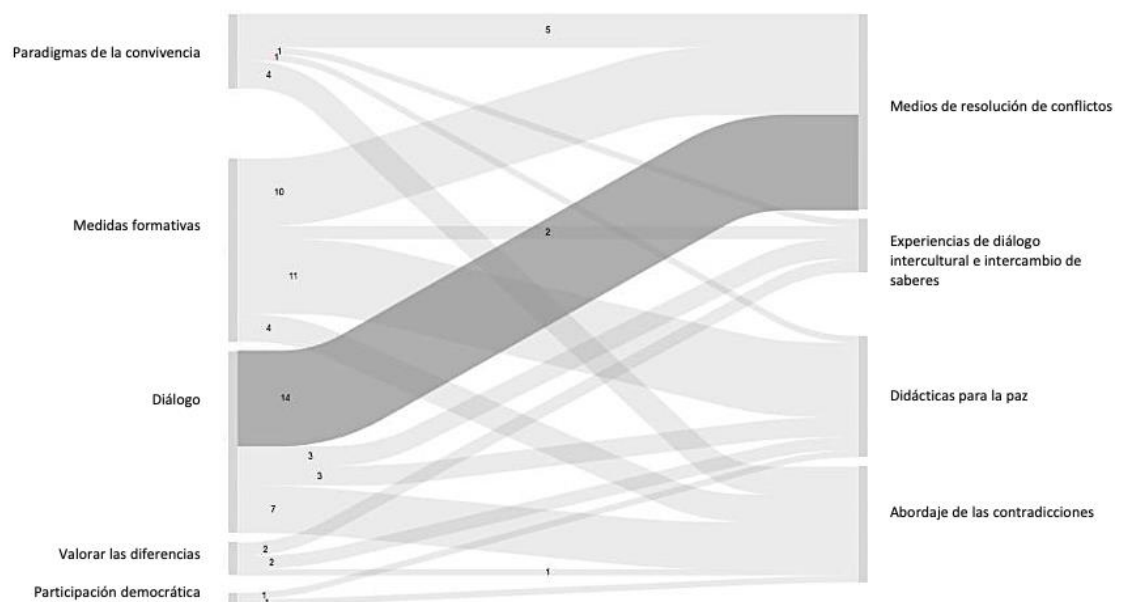
Conforme a lo expresado, se encontró que si bien la construcción de paz o la cultura de paz está inserta en los ejes temáticos tanto del plan de acción del CECO como de las guías integradas de los campos histórico y comunicativo, en los discursos de los maestros, estudiantes y madres entrevistadas se infiere que este es un proceso que se da en las relaciones que fomenta la escuela,

que, según ellos, son mediadas por unos principios institucionales y del aprendizaje dialógico que invitan a la reflexión y confrontación constante sobre los roles jerárquicos, el poder, los juicios de valor, las presunciones y los imaginarios que detonan los conflictos y las conductas violentas.

De ahí, que las medidas tanto formativas como de resolución de conflictos adoptadas por la IE consideren los círculos de diálogo, las asambleas o encuentros dialógicos porque promueven, precisamente, mayor autonomía y concienciación de los conflictos al permitir a los sujetos, envueltos en la contradicción, identificar sus actitudes y presunciones, tras una lectura crítica de su realidad.

Recurrir al diálogo como mediador en la resolución de conflictos, fue muy evidente en el diagrama de sankey donde 14 citas de las entrevistas relacionan al diálogo con el código de resolución de conflictos.

Figura 18 Co ocurrencia de códigos categorías construcción de paz (derecha) y convivencia (izquierda)



Fuente: Atlas. ti. Elaboración propia.

Lo anterior, permite que patrones de exclusión y de discriminación, en el subconsciente individual y colectivo, que suelen engendrar las contradicciones, emerjan pudiendo ser reconocidas y transformadas. Partiendo de esto, se abre el camino al consenso sobre los acuerdos que hay que reconstruir, a la reconciliación y la resolución de los conflictos entre las partes. Este proceso se intenta estructurar en la matriz de conflictividad que la IE ha querido implementar para humanizar más la tramitación de los conflictos. Entonces, ya no se trata de mirar la falta y la sanción, sino que se empieza a superar esa idea de punición, de sanción por restitución y reparación. (Entrevista no. 8, comunicación virtual, abril 23 de 2021; Entrevista no. 6, comunicación virtual, abril 22 de 2021 & Entrevista no. 3, comunicación virtual, febrero 26 de 2021)

Ilustración 3 Matriz de conflictividad implementada por la IE Santa Fe

	QUÉ SITUACIÓN SE PRESENTA	POR QUÉ ES UN CONFLICTO	QUÉ ACUERDO AFECTA	QUIÉNES INTERVIENEN	QUÉ SE DEBE CONSIDERAR	CÓMO SE ACUERDA SOLUCIONARLO	QUÉ EFECTO PRODUCE LA INTERVENCIÓN
PROCEDIMIENTO							
ARREGLO DIRECTO ENTRE LAS PARTES							
MEDIACIÓN POR TERCERO							
CÍRCULO DE DIÁLOGO							
ARBITRAJE GRUPAL							
INTERVENCIÓN DIRECTIVA							
ASAMBLEA DE CICLO							

Fuente: Comité escolar de convivencia, 2020, Avances en la actualización del manual de convivencia, manuscrito no publicado. IE Santa Fe.

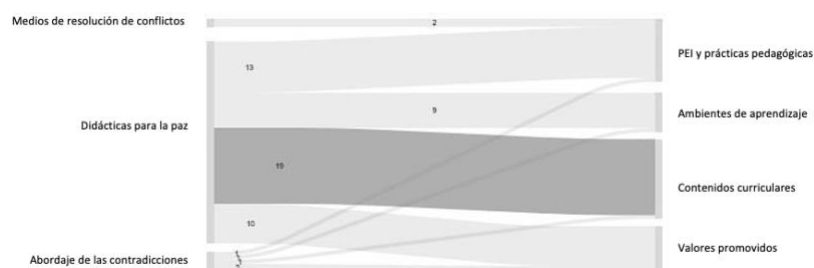
Con respecto a esta matriz es importante señalar que es un ejercicio que permite, tal y como lo proponía Xesus de Jares (1995), potencializar esas capacidades individuales para proponer formas creativas de resolución de conflictos al estimular la confrontación individual y personal de lo que se ha venido comentando.

En consonancia, una de las formas de reconocer y adquirir ese nivel de conciencia colectiva sobre la realidad de la escuela y que interesa mucho a la gestión para la convivencia, es el ejercicio de caracterización inicial de los estudiantes que la IE realiza, desde la concepción misma de la RCC con apoyo de la ESE Centro. Con base en este diagnóstico se estructura el diseño curricular, las mallas de aprendizaje, las guías integradas y demás, lo que permite, justamente, trabajar sobre las estructuras e imaginarios simbólicos que dan lugar a los prejuicios y las actitudes de discriminación.

Por otro lado, observando a detalle las coocurrencias entre las categorías de análisis construcción de paz y formación para la ciudadanía que, desde el marco teórico se señaló una fuerte relación entre estos dos conceptos, para el código de di

dácticas para la paz se encontró una alta relación de citas con las categorías PEI y prácticas pedagógicas, contenidos curriculares y valores promovidos, lo que da cuenta del rol de los procesos educativos, en especial, de las prácticas pedagógicas, el diseño curricular y los ambientes de aprendizaje orientados a la construcción de acuerdos, al reconocimiento del otro como un interlocutor válido, a la participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, al desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura de la realidad social, política, económica y cultural, en la consecución de una ciudadanía que le apuesta a la construcción de paz.

Figura 19 Co ocurrencia de códigos categorías construcción de paz y formación para la ciudadanía



Fuente: Atlas. ti. Elaboración propia.

Finalmente, en los relatos de los entrevistados se observa que la IE Santa Fe cuenta con diversas experiencias que priorizan el diálogo intercultural e intercambio de saberes, tanto en actividades académicas como culturales, muestra de ello son los grupos interactivos, una actividad promovida por el proyecto CdA, que busca llevar al aula a voluntarios que desde su saber cultural le aportan al aumento de las interacciones dentro del espacio escolar y por esa vía a los aprendizajes (Vygotsky, 1979; Bruner, 1995) . Desde lo cultural, llama la atención que todos los entrevistados hicieron referencia al festival de la salud sexual y la diversidad como un evento que ha logrado visibilizar y sensibilizar acerca del reconocimiento de la otredad, del valor de la diversidad cognitiva, cultural, étnica, religiosa y de género en la escuela.

Discusión y conclusiones

Es importante acentuar que estamos ante un proceso de implementación enmarcado en el modelo Top – Down, como se había mencionado en el marco teórico, en este modelo se antepone una estructura jurídica y jerárquica en la que prevalecen las decisiones de tipo vertical expresadas en leyes (Sabatier, 1986). Es por eso que el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SNCE) tiene tres instancias de decisión a nivel nacional de orden jerárquico que son los comités (nacional, municipal y escolar), más tres herramientas para la atención y seguimiento: Sistema Unificado de Información (SIUCE), Ruta de Atención Integral (RAI) y convenios para la orientación psicosocial. Que vienen a ser accionadas por los distintos actores de la comunidad educativa y de acuerdo a los intereses y metas planteadas por los gobiernos locales.

Estas características alejan la idea de que la Ley 1620 de 2013 pueda ser considerada como una política pública en su sentido más utópico porque no asegura, como lo manifiesta Aguilar (2012) una acción estatal estable, sistemática y duradera. Todo lo contrario, éstas suelen ser

producto de los vaivenes políticos que influyen a los equipos técnicos administrativos que, al no estar cualificados, carecen de la posibilidad de tomar decisiones correctas.

Lo que se alcanza a asegurar son los lineamientos, más no la continuidad de los recursos técnicos, humanos y financieros, obstaculizando el fortalecimiento de la capacidad institucional y de los roles de los funcionarios para ofrecer un servicio oportuno, humanizado y eficiente. Además, de no garantizar un acompañamiento constante, situado y real conforme a las particularidades de los establecimientos educativos.

Teniendo esto claro, tal y como se mencionó en un principio, comprender la implementación de la Ley 1620 de 2013 en el espacio escolar implica reconocer los resultados de la acción gubernamental teniendo en cuenta todas las consecuencias de la misma (Roth, 2002), es por ello que, a través de la voz de los actores entrevistados, se pudo dar cuenta de los aciertos y desaciertos en la racionalidad de la gestión local conforme a sus lineamientos y componentes (promoción, prevención, atención y seguimiento). De ahí surge la percepción, por parte de los actores, de fracaso de la gestión pública, porque las herramientas del sistema se quedan cortas en la medida en que la RAI, el SIUCE y los convenios de orientación psicosocial carecen del principio de oportunidad, sostenibilidad y consistencia.

Por su parte, el SIUCE era asumido y diligenciado por la profesional del COPs que no tenía contratación fija, dificultando el registro mensual de la herramienta, por tal motivo, se ha tomado la decisión que los CECO sean quienes diligencien y analicen la información, aunque sus miembros no tengan las competencias ni cualificación para hacerlo. Este tipo de decisiones afecta a la escuela porque no todas las IE del país cuentan con un nivel de comprensión de la convivencia y de gestión que les permita hacer un análisis complejo de lo que arroja la matriz para formular acciones que conduzcan a la transformación de los conflictos. Por otro lado, se desaprovecha el

recurso ya invertido en la plataforma que puede, potencialmente, brindar información muy valiosa para las instituciones y estamentos como el Ministerio de Educación Nacional a la hora de orientar acciones para atender la problemática en cuestión.

En cuanto a la RAI, falta más intención de acompañar por parte de los actores que la componen, esto se puede explicar por varias razones, la primera tiene que ver con las falencias de las instituciones estatales para comprender los fenómenos y problemáticas por las que pasan los NNA, la segunda, con la escasa sensibilidad por parte de los funcionarios frente a las situaciones que se presentan, esto se puede interpretar por el nivel de instrumentalización o protocolización que despersonaliza cada caso. Pero más allá de eso, esta situación invita a reflexionar qué tipo de competencias se necesita desarrollar en aquellos funcionarios encargados de esta gestión, qué capacidades institucionales hay que fortalecer y cómo estos procedimientos pueden crear interacciones que realmente atiendan y resuelvan las dificultades por las que atraviesan nuestros NNA y sus familias. En ese sentido, se debe avanzar hacia una humanización de la tramitación de las situaciones, pero también hacia el cumplimiento de las obligaciones constitucionales.

Por otro lado, dicha ruta de atención es muy lenta provocando la dilatación de los procesos por la misma inoperancia de las instituciones del Estado (ICBF, Fiscalía, Policía de Infancia y Adolescencia) y, los proyectos que se promueven desde los componentes de prevención y promoción, en ocasiones, o no dialogan con la perspectiva institucional o llegan al final del año lectivo cuando las escuelas, aturcidas por una marea de proyectos gubernamentales, no logran concretar esas iniciativas. En lo que compete a la escuela de cara a la RAI, en el proceso de tramitación pedagógica de las situaciones tipo 1 se identifican carencias en la resolución de estos conflictos en el aula, bien sea por estilos docentes o por falta de habilidades y capacidades

institucionales para la tramitación y resolución de este tipo de casos, por ende, hay que seguir haciendo esfuerzos en la comprensión y adquisición de herramientas para su abordaje.

Pese a estas dificultades manifiestas en el despliegue de la Ley, desde el punto de vista de esta investigación no aseguramos que haya habido un fracaso ya que como lo mencionan Lester & Goggin (1998) no se puede tener esa visión dicotómica entre éxito y fracaso en el entendimiento de los procesos de implementación aun habiendo evidencia la ineffectividad de muchas de las acciones que han sido parciales o no han intervenido radicalmente en el problema. No obstante, hay que destacar que parte de la efectividad de esta Ley y de las políticas, en general, redunda en las decisiones y puesta en marcha de los niveles intermedios, de los gerentes locales y, por supuesto, de los actores que impacta la política, los cuales, a través del planteamiento de estrategias y alianzas, hacen posible superar las expectativas del propósito de la Ley en terreno.

Es por eso que durante todo el proceso de recolección de información y diálogo con los entrevistados se intentó ver cuáles habían sido las metas y las acciones de la implementación de los funcionarios de nivel local (Pressman y Wildavasky, 1998) a cargo del sistema municipal de convivencia para así comprender que conforme a los objetivos planteados y los recursos disponibles se evidenció que el proyecto de Centros de Orientación Psicosocial COPs, pionero en Cali, fue una buena medida tomada para las escuelas porque, desde esa perspectiva, el acompañamiento institucional pudo ser una realidad. El inconveniente fue la gestión de los recursos, la falta de voluntades, podría decirse, por la ausencia de incentivos a los tomadores de decisiones, para sostener en cada período esta iniciativa con un número de profesionales coherente en relación con la matrícula de cada IE y sus necesidades particulares.

Llegados a este punto, se puede decir que el fomento de la convivencia escolar no es un asunto que se derive únicamente de la acción gubernamental o de las instancias que promueve la

norma, si bien el objetivo general de esta investigación pretendía reconocer el proceso del Comité Escolar de Convivencia para el fomento de la convivencia, los resultados se direccionaron hacia la comprensión de la propia dinámica escolar como sumatoria de una serie de apuestas, proyectos y procesos que emprenden las personas de la comunidad educativa desde la gestión escolar.

Con esto no se quiere señalar que el CECO no ejerza ninguna función relevante dentro de la vida escolar, sino que el proceso de la convivencia escolar es tan complejo que requiere, como lo decía Ezpeleta (1992), de la creación de un vínculo entre la organización de la escuela con lo pedagógico. Esto es, la instauración de una cultura para la paz, mediada por un PEI que promueva prácticas pedagógicas cada vez más dialógicas, que confronten los roles y estilos docentes autoritarios que han permanecido en la escuela obstaculizando el respeto al otro, el reconocimiento y valoración de la diversidad (Fisas, 2011; Jiménez, 2009); que se supere la noción de tramitación de conflictos igual a sanción, por una visión creativa de los mismos y que en los procesos académicos la confrontación con la realidad, a través de la lectura del mundo como lo decía Paulo Freire, sea la oportunidad para generar pensamiento crítico y ciudadanía.

Cabe destacar, que la IE Santa Fe, pese a las demandas que el Estado le carga a los establecimiento educativos oficiales, para atender a los NNA y garantizar, no sólo el derecho a la calidad educativa sino también la restitución de sus derechos cuando han sido vulnerados, ha demostrado una capacidad institucional y de gestión que ha evidenciado transformaciones en el entramado de las relaciones comunidad - escuela y en los procesos que se dan al interior de la misma, ofreciendo un espacio donde los estudiantes se sienten tranquilos y las familias ingresan como actores corresponsables en el proceso tanto académico como de convivencia de los estudiantes. Y es que también, es la tendencia a la confrontación de los prejuicios y de las prácticas tradicionales desde los escenarios de formación docente y de gestión curricular que permite hablar

de procesos y acciones que fomentan el diálogo igualitario como herramienta que media el logro de mejores aprendizajes y de la convivencia.

Finalmente, consideramos que lo que se necesita es un cambio de paradigma en el modelo de implementación de lo que podría ser la política de convivencia escolar trascendiendo el nivel jerárquico y de autoridad en la forma de organizar la acción y la planificación, y se base en experiencias locales como la que estudiamos en este caso investigativo y avancemos a una comprensión más sinérgica con dichas realidades buscando apoyos técnicos y financieros en otros sectores de la sociedad y llamando, por supuesto, a las instituciones a ser responsables para que se pueda generar una atención multilateral e integrada de lo que ocurre en la escuela. Es un principio de corresponsabilidad que no se está cumpliendo y que requiere de un esfuerzo de gobernanza, dadas las características de este Estado y su imposibilidad para ejercer control y alcanzar la efectividad esperada de la Ley.

Recomendaciones y posibles futuras investigaciones

Finalmente, se recomienda para futuras investigaciones en el campo de las políticas públicas que tocan el contexto escolar y el sistema educativo en general, en relación con la convivencia escolar dos cosas, la primera, ahondar en investigaciones que permitan analizar a profundidad los fundamentos conceptuales y epistemológicos en la comprensión de la convivencia y la tramitación de los conflictos que permita determinar cuáles son las medidas de política más pertinentes y oportunas que viabilicen una respuesta más acorde a las realidades y perspectivas de gestión escolar o de hacer escuela. Y la segunda, es promover estudios sobre la construcción de redes de gobernanza para la convivencia escolar que involucre a actores del tercer sector, de la

academia los cuales podrían dar pistas valiosas para avanzar en el logro de ese acompañamiento que tanto esperan y necesitan las instituciones educativas.

Bibliografía

- Aguilar, L. F. (1992). La hechura de las políticas públicas. México, DF: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, L.F. (2010). *Política Pública*. Siglo veintiuno editores.
http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i_pp_eap.pdf
- Aguilar, L. F. (2012). Política Pública Una visión panorámica. *Bolivia: PNUD*.
https://www.undp.org/content/dam/bolivia/docs/politica_publica_una_vision_panoramica.pdf
- Aguilar, L. F. (2015). Gobernanza y gestión pública. Fondo de cultura Económica.
- Aguilar, L. F. (2020) Revista de Administración Pública del GLAP. RAP-GLAP, 37.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M., & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura. Red Paideia. Revista de Educación.
- Antúnez, S. (2004). Organización escolar y acción directiva. México: Secretaría de Educación Pública.
- Angel, M. X. F. (2016). Comprensión de la convivencia escolar en la Ley 1620 desde categorías interdisciplinarias. In Optimizar la convivencia en las Instituciones Educativas (pp. 131-144). Servicio de Publicaciones.
- Arrieta-López, Milton & Carrasquilla-Díaz, Laura (2021). Bullying and Cyberbullying: A Legal and Public Policy Perspective in Colombia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 29 (4), 2135-2151.
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., y Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Education Policy Analysis Archives*, 27.
- Aubert A.; Flecha, A., García, C., Racionero, S. y Flecha, R. (2010) Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Hipatía editorial S.A. Barcelona.

- Aubert, A., Garcia, C., y Racionero, S., (2009). *El aprendizaje dialógico. Cultura y Educación*, 21(2), 129–139. doi:10.1174/113564009788345826
- Avendaño, W. R., Paz, L. S., y Parada, A. E. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela. *Revista El Ágora USB*, 16(2), 479-492.
- Banz, C. (2008). Convivencia escolar. Documento valoras UC, Chile. https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/201103040102090.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf
- Bascope, M., Cox, C., y Lira, R. (2015). Tipos de ciudadanos en los currículos del autoritarismo y la democracia. *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, 245-281.
- Becerra, S., Muñoz, F., & Riquelme, E. (2015). School violence and school coexistence management: unresolved challenges. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 190, 156-163. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815032723>
- Better, S. P. D., y Poma, L. E. S. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 125-145.
- Bevington T., Kurian N. & Cremin H. (2020) Peace Education and Citizenship Education: Shared Critiques. In: Peterson A., Stahl G., Soong H. (eds) *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67828-3_51
- Bocanegra Acosta, H., y Herrera Castillo, C. (2018). La Ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, 23(23). <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/413>
- Bolaños Malaver, L. D., y Roa Yepes, M. (2015). Análisis de la convivencia escolar en dos

instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, desde la política pública contenida en la ley 1620 de 2013 (Master's thesis, Facultad de Educación).

Boletín técnico en educación formal, (2017).

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_17.pdf

Bolívar, A. (2013). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual.

Bruner, J. (1995). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid:

Alianza.

Bullying Sin Fronteras, (2019). Estadísticas de Bullying en Colombia 2018. Informe del Dr. Javier

MIGLINO y Equipo Internacional de B.S.F.

<https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, (2), 60-81.

Calle, M. (2017) Infracciones y contravenciones escolares hacia la visibilización de un fenómeno de la violencia escolar en la Ley 1620. EN LA ESCUELA, 11.

Cano, M. M. & Vargas, J. E. (2017). Public Policy Guidelines Addressing School Harassment. *Logos Ciencia & Tecnología*, 8(2), 60–71. <https://doi-org.bd.univalle.edu.co/10.22335/rlct.v8i2.374>

Carbajal, P. (2013). Convivencia Democrática en las Escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.

Carbajal, P. (2018). Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms: Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence (Doctoral dissertation).

Carranza, D. (2017). El enfoque de los derechos humanos en la escuela: políticas públicas sobre violencia, convivencia y seguridad escolar. Tunja. Fundación Universitaria Juan de

Castellanos.

Castro, F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. Horizontes educativos, (10), 13-25.

<https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf>

Cerezo Ramírez, F. (2011). Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 36(14-1), 313-323.

Chacón, M. (2017). La ley 1620 de 2013 como política pública en enfoque de derechos humanos: avances y limitaciones

Chetty, S. (1996). The Case Study Method for Research in Small-and Medium-Sized Firms. International Small Business Journal, 15(1), 73–85.doi:10.1177/0266242696151005

Chomsky, N. (1977). El lenguaje y el entendimiento. Barcelona: Seix Barral.

Colombia, la Presidencia de la República de Colombia (11 de septiembre de 2013), “Decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de marzo de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”, Bogotá.

Conde, S. (2012). Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM. Universidad de Huelva.

Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo) Ley 1620 de 2013 *por la cual se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia*

Escolar”.

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. DO: 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. *Código de la infancia y la adolescencia*. Bogotá: El Congreso de Colombia

Corte Constitucional de Colombia (2011, 30 de noviembre). Sentencia T-905/11. (Jorge Ivan Palacio Palacio). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-905-11.htm>

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Tercera edición. Alianza Editorial. Madrid, España.

Del Pozo Serrano, F. J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista iberoamericana de Educação*, 70, 77-90.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Departamento Administrativo de Planeación, 2016. Plan de desarrollo 2016 – 2019. <https://www.cali.gov.co/documentos/1569/planes-de-desarrollo-de-comunas/>

De Poorter, J., & Aguilar-Forero, N. (2020). The emergence of global citizenship education in Colombia: lessons learned from existing education policy. *Compare: A Journal of Comparative & International Education*, 50(6), 865–883. <https://doi-org.bd.univalle.edu.co/10.1080/03057925.2019.1574558>

Díez-Palomar, Javier, & Flecha García, Ramón (2010). *Comunidades de Aprendizaje: un proyecto*

- de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1),19-30.[fecha de Consulta 2 de Mayo de 2020]. ISSN: 0213-8646. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419180002>
- Dunn, W. (2004). *Public Policy Analysis. An Introduction*. 3rd Ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Dye, T. (2002), “Understanding Public Policy” Tenth Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Educación en cifras. <http://fundacionexe.org.co/liderazgo-educativo/centro-de-recursos/educacion-en-cifras/>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. <https://doi.org/10.2307/258557>
- Esquivel, J., Jiménez, F. y Esquivel, F. (2009). La relación entre conflictos y poder. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 6-23. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/428>
- Ezpeleta, J. (1992). La Gestión Pedagógica de la Escuela (Educational Management in the School). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378068.pdf>
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019.<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&lng=es&tlng=es.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, 20(1), 2-10. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/PDF/Caja%20de%20herramientas/Educar%20p>

ara%20la%20paz.pdf

- Flecha, R., & Buslon, N. (2016). 50 Años Después del Informe Coleman. Las Actuaciones Educativas de Éxito sí Mejoran los Resultados Académicos. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127-143. doi:<http://dx.doi.org/10.17583/rise.2016.2087>
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas. Conceptos, Teorías y Métodos*, Barcelona: Antrhopos.
- Freire, P. (2011). Pedagogía Del Oprimido. *Sort*, 257 (November), 1–175. <http://doi.org/10.3163/1536-5050.98.2.021>
- Fuentes, L. S. F., & Castro, L. M. P. (2019). Convivencia escolar: una mirada desde las familias. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(1), 61-85.
- Galinelli, B. y Migliore, A. (2015). Administración y gestión pública ¿De qué hablamos cuando hablamos de gestión? 11.
- Galtung, J. (1964). An Editorial, *Journal of Peace Research*, Vol. 1, no. 1, pp. 1-4. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002234336400100101>
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Bakeas.
- Galtung, J. (2003), *Violencia Cultural*, Guernika-Lumo, Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. & Fischer, D. (2013) *Johan Galtung, Pioneer of Peace Research*. Heidelberg: Springer Briefs on Pioneers in Science and Practice. xii, 190 pp.
- García, F. J., Juárez, S. C., y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&tlng=pt.
- Giraldo, F. U. y Cruz, F. M. (1999). Dinámica del poblamiento y algunas características de los

- asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali. Ponencia Presentada En El Observatorio Socio-Político y Cultural Desplazados, Migraciones Internas y Reestructuraciones Territoriales, Bogotá, CES-Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 5-7.
- Giraldo, L. E. P., Bedoya, S. L. P., Muñoz, J. E. L. y Mamián, L. G. (2015). Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia. *Plumilla Educativa*, (16), 270-285.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Goggin, M. L., Bowman, A. O. M., Lester, J. P., & O'Toole, L. (1987). Theory construction and testing in implementation research: A comparative state diachronic analysis. *A proposal submitted to the National Science Foundation, Washington, DC*.
- González, G., Hortigüela, D., Hernando, A. y Pérez, Á. (2019). El plan de convivencia en una escuela secundaria: análisis a partir de las voces de estudiantes y profesores. *The Qualitative Report*, 24 (3), 572-585.
- González-Valencia, G. A., Caballe Davila, L. F., y Aponte Grisales, C. Y. (2020). Educación para la ciudadanía y post conflicto en la escuela. El caso de Colombia. *Revista Espaço Do Currículo*, 13(2), 251–261. <https://doi-org.bd.univalle.edu.co/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51541>
- Graglia, E. (2017). *Políticas públicas: 12 retos del siglo 21*. ICES, Instituto de Ciencias del Estado y la Sociedad.
- Gutiérrez, C., Olaeta, F. y Mardones, O. (2019). La Escuela como Espacio de Articulación y Comprensión de la Convivencia, la Ciudadanía y la Transparencia. Una Mirada desde los Estudiantes. *Encuentros*, 17(2), 152-164.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester

University Press.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014a). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014b). “Capítulo 4. Estudios de caso en *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Centro de recursos en línea,
https://highered.mheducation.com/sites/1456223968/student_view0/capitulos_1_a_13.html

Herrera, L. C. (2018). Eficacia simbólica de la ley 1620 del 2013 sobre Sistema de Convivencia Escolar. *Revista LEGEM*, 4(2), 21-51.

Herrera, S. R., y Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194.

Hill, M., & Hupe, P. (2002). Capítulo 3. Implementation theory: The top Down/Bottom-up Debate; The classical top-down writers; and, The bottom-up challenge. En M. Hill, & P. Hupe, *Implementing public policy* (Primera edición ed., págs. 41-57). SAGE Publications.

Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>

Hirmas, C. y Eroles, D. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.

Huergo, J. (2004). Los procesos de gestión. [http://servicios2. abc. gov. ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar).

ICFES, (2017). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/179660/Informe+nacional+estudio+internacional+de+educacion+civica+y+ciudadana+iccs+2016.pdf>

Infraestructura de Datos Espaciales de Santiago de Cali [IDESC] (2017), Cali en cifras 2014 - 2015. Recuperado el 1 de Junio, 2020, de: <https://geoportal.cali.gov.co/arcgis/apps/MapSeries/index.html?appid=ee163234fe6b406583b044ed87c89089>

IDECS, Infraestructura de datos especiales, (2021). Barrios y sectores geográficos de la Comuna 08. Santiago de Cali, Colombia. https://idesc.cali.gov.co/download/mapas_comunas/comuna_08.pdf

Jares, X. (1995) Los sustratos teóricos de la educación para la paz. Cuadernos Bakeaz, nº 8, abril 1995.

Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 16, pp. 141-189 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México <https://www.redalyc.org/pdf/105/10512244007.pdf>

Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89.

Lascoumes, P., y Le Galès, P. (2014). Sociología de la acción pública (p. 142). El Colegio de México.

Lester, J. P., Bowman, A. O. M., Goggin, M. L., & O'Toole Jr, L. J. (1987). Public policy implementation: Evolution of the field and agenda for future research. *Review of Policy Research*, 7(1), 200-216.

Lester, J. & Goggin, M. (1998). *Back to the Future: The Rediscovery of Implementation Studies*. Policy Currents, septiembre, vol. 8, nº. 3.

- Lipsky, M. (1980) *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage.
- López, V. (2014). Convivencia escolar. *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015*, 4, 1-18.
- López, V., Ramírez, L. Valdés, R., Ascorra, P. y Carrasco, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (48), 96-129. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Macedo, S. 1995. Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls? *Ethics* 105 (3): 468.
- Magendzo, A., Toledo, M. I. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 377-391.
- Martínez, L. E. (2017), Análisis del sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos desde la perspectiva de la eficacia simbólica. *Pensamiento jurídico*, (49), Enero - Junio, Bogotá, 2018, pp. 145 - 160.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20). <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, V. (2000), Saber hacer las paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz, en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 7(23), 49-96 pp.
- Martínez, V. (2001), *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona: Icaria.
- Mastache, A. (2019). *Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación /*

Training for coexistence and citizenship: research results. *Revista de Educación*, 0(17), 31-52. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3293

Maurissen, L., Barber, C., & Claes, E. (2020). Classroom discussions and political tolerance towards immigrants: The importance of mutual respect and responsiveness. *Acta Politica*, 55(2), 242-266. doi:<http://dx.doi.org/bd.univalle.edu.co/10.1057/s41269-018-0114-0>

Medina Palacios, A. D., Moreno Mosquera, G. E., Rosero López, J., y García Mosquera, R. (2016). La investigación como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía. *Ciencias Sociales Y Educación*, 5(10), 101-116. <https://doi.org/10.22395/csye.v5n10a4>

Melgar, P., Pulido-Rodríguez, M. Ángel, y Valverde Jiménez, B. (1) (2016). Modelo dialógico de prevención de conflictos. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (367), 32-37. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.006>

Meny, Y. y Thoenig, J., (1992). *Las políticas públicas* (No. 350 M45Y.). Barcelona: Ariel.

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2008) Guía No 34 Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2017), Plan Especial de Educación Rural. [Documento inédito]

Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2016), Plan Decenal de Educación 2016 – 2026, “El camino hacia la calidad y la equidad”. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

- Ministerio de Salud y Potección Social, (2018). Panorama de la salud de los escolares en Colombia, Boletín de Prensa, No 182 de 2018. Noviembre 11. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Panorama-de-la-salud-de-los-escolares-en-Colombia.aspx>
- Morales, M., y López, V. (2019). Políticas de Convivencia Escolar en América Latina: Cuatro Perspectivas de Comprensión y Acción. Education Policy Analysis Archives.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, Paris.
- Morueta, R. T., y Vélez, S. C. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). Educación XX1, 19(2), 153-178.
- Moya, J. A. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. Revista Electrónica Educare, 24(2), 19.
- Muller, P. (1998). Génesis y fundamento del análisis de políticas públicas. Innovar, (11), 99-109.
- Muller, P., & Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Montchrestien.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Murcia, F. V. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia Lectura breve de algunos materiales escritos. Revista Guillermo de Ockham, 2(1).
- Murillo, E. (2012). Towards Public Policy of Social Reconciliation: Typology and Cases. Papel Politico, 17(2), 423-467.
- Observatorio Internacional de Bullying Sin Fronteras (2019): Estadísticas de Bullying para Colombia 2018. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html> el 20 de mayo de 2020.
- Olavarría, M. (2007). Conceptos básicos en el análisis de políticas públicas.
- ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 diciembre 1948, 217

- A (III). Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU – Naciones Unidas, (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Consultado el 28 de octubre de 2019. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2018). Resultado de Pisa 2018. Nota del país: Colombia. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016). Education in Colombia, París.
- O'Toole, L. J. (1986). Policy Recommendations for Multi-Actor Implementation: An Assessment of the Field. *Journal of Public Policy*, 6(02), 181
- O'Toole Jr, L. J. (2000). Research on policy implementation: Assessment and prospects. *Journal of public administration research and theory*, 10(2), 263-288.
- Parra-Martínez, J. E. (2017). La gestión eficaz en educación y su importancia en acción gerencial educativa de Colombia. *Aibi Revista De investigación, administración e ingeniería*, 5(2), 16-22. <https://doi.org/10.15649/2346030X.437>
- Pascual, A. (2013). Pedagogía de las diferencias: Hacia una cultura de paz y derechos humanos. Ponencia presentada en la Mesa Redonda “Diversidad y Diferencia: Perspectivas Teóricas y Contextuales”, el 27 de febrero de 2013, bajo el auspicio del Departamento de Estudios Graduados & la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Paudel, N. (2009). A Critical Account of Policy Implementation Theories: Status and Reconsideration. *Nepalese Journal of Public Policy and Governance*.
- Pérez, G. (2008). Paz, estudiantes universitarios y educación: elementos para un proyecto.

- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación a partir del contexto latinoamericano. *Educación y educadores*, 17(2), 357-369.
- Peroni, A. (2016). Implementación de la política social: espacio de intermediación clientelar. Análisis de caso, La Plata, Argentina. *Revista de Sociología*, (31). doi:10.5354/0719-529X.2016.47320
- Poma Guerrero, P. N., & Granda Ayabaca, D. M. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Sociedad & Tecnología*, 3(1), 29–38. <https://doi.org/10.51247/st.v3i1.59>
- Pozner de Weinberg, P. (1997). "La gestión escolar". En: El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires. Edit. AIQUE, pp. 69-91.
- Pressman L. y Wildavsky, A (1998). Implementación Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland. Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
- Puerta Lopera, I., Builes Builes, L. F., & Sepúlveda Alzate, M. C. (2015). *Convivir PAZcíficamente: oportunidades que ofrece la Ley 1620*. Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
- Ramírez, V. (2016). Paneo general sobre el proceso de retroalimentación que se establece entre las demandas socioeducativas referidas al tema de la convivencia y el conflicto en la escuela, y las respuestas que ofrece el sistema político educativo a nivel nacional y local (Doctoral dissertation).
- Revuelta, B. (2007) La implementación de políticas públicas Díkaion, vol. 21, núm. 16 de noviembre, pp. 135-156 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia
- Rivera, C. (2019) Informe de Gestión Centro de Orientación Psicosocial año 2019, Institución Educativa Santa Fe.

- Roth, A. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico?. *Estudios Políticos*, (33), 67-91. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012151672008000200004&lng=en&tlng=.
- Roth, A. N. (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.
- Sabatier, P. (1986). Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21-48. doi:10.1017/S0143814X00003846
- Salcedo, Y. (2018). Ley de Convivencia Escolar en Colombia: una política pública no legitimada. *Diálogos de Derecho y Política*, (20), pp. 157-174. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/derypol/article/view/332515/20788408>
- Saldarriaga, J. (2011): *Ciudadanía de los jóvenes y democracia escolar* En: Abriendo espacios flexibles en la escuela. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- de la investigación, sexta edición, McGraw Hill Education, México, 2014, pp.2-21.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. ICFES: Programa de Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación. Composición electrónica ARFO Editores e Impresores Ltda. Bogotá. Leer: Segunda Unidad: Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos. pp. 53 – 91
- SEM - Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali, (2019). Boletín de reporte 2018 – 2. Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.
- Subirats, J. (1992). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*.
- Sucari, W., y Quispe, J. (2019). *Trabajo docente en equipo y su relación con los compromisos de*

- gestión escolar en educación secundaria. *Revista Innova Educación*, 1(2), 156-171.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.002>
- Surel, Y. (2008) Las políticas públicas como paradigmas, *Estudios políticos* No33, medellín, Julio-diciembre de 2008:pp 41-65OR L
- Thoenig, J. C. (1997). Política pública y acción pública. *Gestión y Política Pública*, volumen VI, número 1, 1er semestre de 1997.
- Treviño, E., Bogoya, D., Glejberman, D., Castro, M., Espinosa, G., Tamassia, C., & Pardo, C. (2009). SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe; reporte técnico.
- Tuvilla, J. (2005). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Ulloa & Rodríguez, S. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. [https://www.researchgate.net/publication/313793757_ Liderazgo_educativo_y _desarrollo_profesional_docente_Una_revision_internacional](https://www.researchgate.net/publication/313793757_Liderazgo_educativo_y_desarrollo_profesional_docente_Una_revision_internacional)
- UNESCO. (1974, 19 de noviembre). *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*.
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/OTROS%2017.pdf>
- UNESCO. (1995, noviembre). *Declaración y Plan de Acción Integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. París.
<https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedradh2007/Eventos/Documentos/DeclaracionYPlanAccionIntegradoSobreEducacion.pdf>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Francia. Paris:

UNESCO.

Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Revista Edetania*, 46, 63-80.

Vinasco, I. C. A. (2018). Ambientes escolares: Un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84-93.

Vizcaíno, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio abierto*, 24(3), 115-129.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wiyono, B. B., Kusumaningrum, D. E., Gunawan, I., & Ardiansyah, M. (2019). Implementation of school management based on a balanced scorecard and its relationship with headmaster attributes in Indonesia. *Int. J. Innov. Creat. Chang*, 5(4), 164-179.

Xares, J. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 79-92

Yin, RK. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage

Yin, R. (1994). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. *Applied social research methods series*, 5(2), 1-35.

Zurita Rivera, Ú. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación Y Territorio*, 2(1), 19-36.
<https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reYTE/article/view/411>

Anexos

Anexo 1 *Enlace al documento del plan de acción de la Santa Fe 2020*

https://docs.google.com/document/d/1tDZ5tInViCVEdsYEkK_EeVPR6-EnzFCf/edit?usp=sharing&ouid=115821280978152102572&rtpof=true&sd=true

Anexo 2 *Enlace al documento propuesta diagnóstica de la Institución educativa Santa fe año 2019*

<https://drive.google.com/file/d/1eVyyzeFb6Z7Y07swHJhrk04oY1wKfRbd/view?usp=sharing>

Anexo 3 *Entrevistas semi estructuradas, acceder al enlace para ver las entrevistas transcritas*

<https://drive.google.com/drive/folders/1VXjpt8bvSdZGdIxXQr5RLVCLXYpf-H2v?usp=sharing>

Anexo 4 *Enlace a otros documentos institucionales de la IE Santa Fe*

https://drive.google.com/drive/folders/16gzkM2l9elWvrN_3dJck43UYw3yQmGXX?usp=sharing