

**Guía No. 49**

# **Guías pedagógicas para la convivencia escolar**

**Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013**



**Sistema Nacional**  
de  
*convivencia escolar*



**MinEducación**  
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD  
PARA TODOS**



**Sistema Nacional**  
de  
*convivencia escolar*



**MinEducación**  
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD  
PARA TODOS**



**MinEducación**  
Ministerio de Educación Nacional

**Ministerio de Educación Nacional.**

María Fernanda Campo Saavedra.  
**Ministra de Educación Nacional.**

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

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

Francisco Javier Jiménez Ortega.  
**Subdirector de Fomento de Competencias.**

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

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

**Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP).**

Álvaro Santos Zuluaga.  
**Representante CISP Colombia.**

Olga Lucía Galeano Maya.  
**Coordinadora de Proyecto.**

Carlos Eduardo Serrano Vásquez.  
**Corrección de estilo.**

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

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

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

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

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

**Equipo redactor.**

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

**Apoyo al proceso de reglamentación.**

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

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

**Equipo redactor.**

# Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**MARIA FERNANDA CAMPO SAAVEDRA.**  
**Ministra de Educación.**

# Agradecimientos.

---

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

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



# Siglas y Acrónimos.

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



# La escuela es...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



# Antes de empezar...

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

## ¿Qué son las guías pedagógicas?

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

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

## ¿Cuáles son los objetivos de estas guías pedagógicas?

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

Dentro de sus objetivos específicos se encuentran:

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



## ¿Por qué una serie de guías pedagógicas?

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

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

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

## ¿A quién van dirigidas las guías pedagógicas?

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

## ¿Cómo funcionan las guías pedagógicas?

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

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

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

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

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

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

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

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

### Convenciones.

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

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

### ¿Qué conceptos hay que tener en cuenta?

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

#### Formación para el ejercicio de la ciudadanía.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



## Competencias ciudadanas.

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

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

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

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

### ○ *Lugar de articulación.*

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

### □ *Recomendaciones.*

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

## Competencias ciudadanas

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

### Grupos de competencias ciudadanas.

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

#### Convivencia y paz.

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

#### Participación y responsabilidad democrática.

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

#### Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

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

### Tipos de competencias ciudadanas

#### Conocimiento

Conocer las leyes y normas del país.

#### Comunicativas.

Escucha activa.  
Asertividad.  
Argumentación.

#### Cognitivas.

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

#### Emocionales.

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

#### Integradoras.

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



Gráfico 1. Competencias Ciudadanas.

## **Ley 1620 de 2013 y Decreto 1965 de 2013.**

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

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

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

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

## **Construyendo un enfoque.**

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

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

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

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

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

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

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



# Notas.

---



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



# Índice.

---

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

## Listado de tablas.

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

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

### Listado de gráficos.

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

### Listado de anexos.

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



# Introducción.

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para cumplir con su propósito, la ruta se divide en cuatro componentes: promoción, prevención, atención y seguimiento. Cada uno de estos tiene una serie de objetivos orientados a fortalecer los procesos de formación para el ejercicio de la ciudadanía, los cuales se cumplen en el ámbito escolar cuando se diseñan, desarrollan y evalúan el conjunto de acciones que fueron planteadas en el Decreto 1965 de 2103.

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

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

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

**\* Rincón legal.**

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



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

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

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

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

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

## ○ Lugar de articulación.

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

## ● ¿Sabía usted que...?

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

## ▲ Oportunidad para innovar.

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

## 1. Promoción.

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

### ¿Qué es la promoción?

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

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

## ¿Cuáles son las actividades de promoción?

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

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

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

### \* *Rincón legal.*

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

## Actividad 1. Movilización de personas y formas de pensar.

### ¿Qué se necesita para movilizar?

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

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

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

## ¿Cómo se construyen procesos de movilización?

### ◆ *Ejemplo.*

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

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

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

### ○ *Lugar de articulación.*

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

### ◆ *Ejemplo.*

En la IE Ciudad La Hormiga, en Putumayo, se constató que en los grados de sexto a décimo se presentaba mucho desorden y agresividad en el aula de clases. La docente de séptimo decidió instalar una emisora escolar con ayuda de una comunidad eclesial local que agrupaba a muchas familias de la institución.

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

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

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

### 1. Etapa de diseño:

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

### 2. Etapa de ejecución:

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

### 3. Etapa de evaluación:

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

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

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

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

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

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

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

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

## Actividad 2. Formulación de políticas institucionales.

### ¿Qué se necesita para formular políticas institucionales?

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

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

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

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

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

### ¿Cómo se formulan políticas institucionales?

#### ◆ Ejemplo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ○ *Lugar de articulación.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ▲ Oportunidad para innovar.

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

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

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

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

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

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

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



### **Actividad 3. Desarrollo de iniciativas y proyectos.**

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

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

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

#### **¿Cómo se construyen iniciativas y proyectos?**

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

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

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

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

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

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

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

### ◆ Ejemplo.

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

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

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

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

Tabla 4. Actividades para desarrollar competencias ciudadanas.

### ○ Lugar de articulación.

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

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

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

### ○ Lugar de articulación.

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

### ▲ Oportunidad para innovar.

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

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

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

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

### ■ *Pregunta frecuente.*

#### ¿Cuáles son ejemplos de competencias ciudadanas?

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

### \* *Rincón legal.*

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

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

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



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

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

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



## 2. Prevención

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

### ¿Qué es prevención?

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

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

### ◆ Ejemplo.

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

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



## ¿Cuáles son las actividades de prevención?

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

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

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

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

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

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



## Actividad 1: Identificación de factores de riesgo y protección.

### ¿Qué se necesita para la identificación de factores?

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

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

### ○ Lugar de articulación.

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

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

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

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

### □ Recomendaciones.

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

### Factores escolares:

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

### Factores sociales:

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

### Factores económicos:

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

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

### ○ Lugar de articulación.

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

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

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

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

### ◆ Ejemplo.

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



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

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

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

## **Actividad 2: Construcción de estrategias pedagógicas para la prevención.**

### **¿Qué se necesita para la construcción de estrategias pedagógicas?**

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

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

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

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

#### **○ Lugar de articulación.**

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

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

#### □ **Recomendaciones.**

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

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

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

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

#### □ **Recomendaciones.**

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

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

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

#### □ **Recomendaciones.**

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

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

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

#### ☐ **Recomendaciones.**

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

#### ¿Cómo se realiza la construcción de estrategias pedagógicas?

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

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

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

◆ **Ejemplo.**

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

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

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



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

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

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

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

### **Actividad 3: Comunicación y manejo de la información.**

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

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

Para la construcción de las estrategias de comunicación es importante:

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

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

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

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

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

### \* *Rincón legal.*

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

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

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

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

### ◆ Ejemplo.

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

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

Tabla 9. Ejemplo de estrategia de comunicación.



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

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

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

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



### 3. Atención.

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

#### ¿Qué es atención?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### ◆ Ejemplo.

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

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

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

#### ◆ Ejemplo.

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

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

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

#### ◆ **Ejemplo.**

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

### ¿Cómo se deben diseñar los protocolos de atención?

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

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

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

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

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

#### ○ **Lugar de articulación.**

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

## ● ¿Sabía usted que...?

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

### 1. Situación tipo I: Protocolo diferenciado de atención.

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

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

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

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

## ● ¿Sabía usted que...?

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

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

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



### □ **Recomendaciones.**

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

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

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

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



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

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



## 2. Situación tipo II: Protocolo diferenciado de atención.

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

### ■ *Pregunta frecuente.*

#### ¿Qué es el acoso escolar?

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

### ■ *Pregunta frecuente.*

#### ¿Por qué no llamar matoneo al acoso escolar?

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

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

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

### □ *Recomendaciones.*

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

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

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

### ■ *Pregunta frecuente.*

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

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

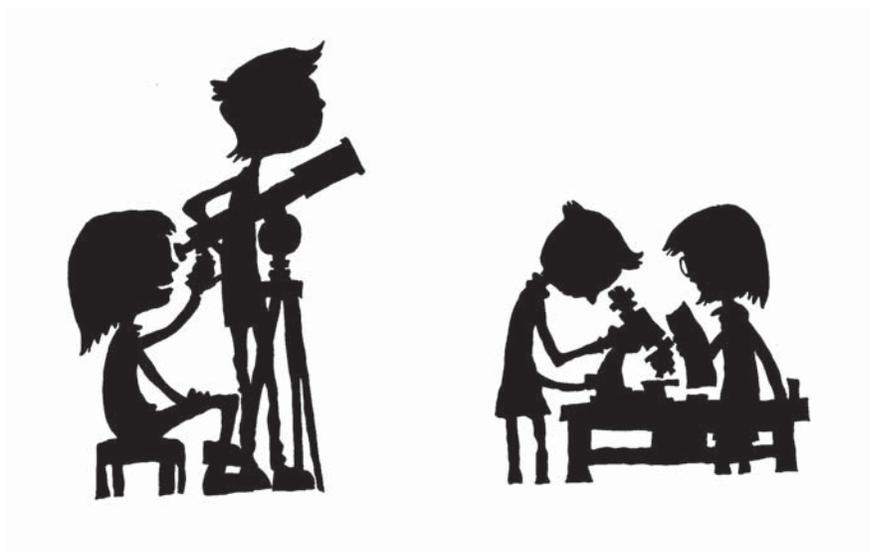
### ● *¿Sabía usted que...?*

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

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

### □ *Recomendaciones.*

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



## Situación tipo II

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



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

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

### 3. Situación tipo III: Protocolo diferenciado de atención.

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Oportunidad de innovación.*

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

### ● *¿Sabía usted que...?*

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

### ■ *Pregunta frecuente.*

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

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

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



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

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



## ¿Cuáles son las actividades de atención?

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

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

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

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

### **Actividad 1. Reconocimiento.**

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

#### ¿Qué se necesita para realizar el reconocimiento?

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

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



## ¿Cómo realizar el reconocimiento?

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

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

### ☐ Recomendaciones.

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

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

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

## ¿Cómo participa la comunidad educativa en el reconocimiento?

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

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

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

## Actividad 2. Identificación.

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

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

### ¿Qué se necesita para realizar la identificación?

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

### ¿Cómo realizar la identificación?

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



## ¿Cómo participa la comunidad educativa en la identificación?

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

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

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

### Actividad 3. Activación.

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

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

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

## ¿Cómo activar los protocolos?

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

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

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

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

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

## 4. Seguimiento.

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

### ¿Qué es seguimiento?

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

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

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

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

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

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

### ◆ Ejemplo.

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

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

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

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

◆ **Ejemplo.**

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

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

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

◆ **Ejemplo.**

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

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

### ¿Qué se necesita para realizar el seguimiento?

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

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

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



Gráfico 1. Elementos para ejecutar durante el seguimiento.

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

□ **Recomendaciones.**

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

◆ **Ejemplo.**

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

Tabla 20. Ejemplos de diseño de indicadores.

□ **Recomendaciones.**

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

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

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

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

◆ **Ejemplo.**

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

*Tabla 21. Criterios para la construcción de indicadores.*

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



## Seguimiento a las actividades en el componente de promoción.

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Verificar.	Monitorear.	Retroalimentar.
<p><b>Mobilización de personas y formas de pensar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La ejecución de acciones pedagógicas y acontecimientos pedagógicos.</li> <li>• La ejecución de jornadas de evaluación participativa.</li> </ul> <p><b>Formulación de políticas institucionales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PEI y plan de estudios.</li> <li>• Conformación del Comité Escolar de Convivencia.</li> <li>• El ajuste participativo del manual de convivencia.</li> <li>• La convocatoria y realización de la lectura de contexto.</li> </ul> <p><b>Desarrollo de iniciativas y proyectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos pedagógicos transversales.</li> <li>• Iniciativas para el desarrollo de competencias ciudadanas.</li> <li>• Procesos de formación para la comunidad educativa.</li> <li>• La coherencia entre la lectura de contexto y los proyectos de formación (plan de estudios institucionales y transversales, proyectos de aula, etc.).</li> </ul>	<p><b>Mobilización de personas y formas de pensar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿La convocatoria es efectiva?</li> <li>¿Hay participación amplia de la comunidad educativa?</li> <li>¿Las acciones pedagógicas rompen con la cotidianidad del EE y llaman la atención sobre realidades que afectan la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR?</li> </ul> <p><b>Formulación de políticas institucionales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿De qué manera el PEI y el plan de estudios son coherentes con el mejoramiento de la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR?</li> <li>¿Cómo se conforma el comité? ¿Cómo se realiza el proceso de actualización del manual de convivencia?</li> <li>¿Qué personas son convocadas para realizar estas actividades? ¿Qué personas participan activamente?</li> </ul> <p><b>Desarrollo de los proyectos e iniciativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Responden a las necesidades identificadas en las lecturas de contexto?</li> <li>¿Son coherentes con el PEI?, ¿Promueven el desarrollo de competencias ciudadanas? ¿Contemplan la participación activa de la comunidad educativa?</li> <li>¿Favorecen la transformación de prácticas pedagógicas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategia para la identificación de debilidades y fortalezas.</li> <li>• Estrategia de socialización de resultados.</li> <li>• Proponer ajustes y mejoras a partir del reconocimiento de las voces de la comunidad educativa.</li> <li>• Revisión del desarrollo de competencias ciudadanas como herramienta para el mejoramiento de la convivencia escolar.</li> </ul>

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

### Ejemplo de construcción de indicadores para el componente de promoción.

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

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

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

## Seguimiento a las actividades en el componente de prevención.

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

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

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

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

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

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

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

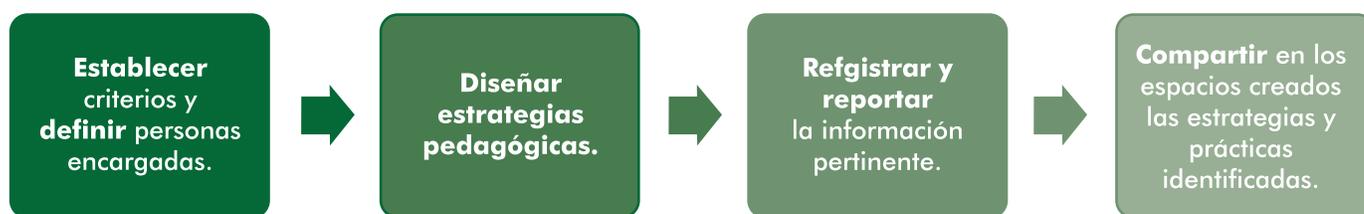


Gráfico 3. Pasos para desarrollar el seguimiento en el componente de prevención.



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



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

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

Verificación.	Monitoreo.	Retroalimentación.
<p><b>Identificación de factores de riesgo y protección:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realización del proceso de lectura de contexto.</li> </ul> <p><b>Construcción de estrategias pedagógicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pertinencia y participación de la comunidad educativa.</li> <li>Se construyen estrategias y prácticas pedagógicas para mitigar los riesgos identificados que afectan la convivencia escolar.</li> </ul> <p><b>Comunicación y manejo de la información:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se realiza un ejercicio constante para reconocer y hacer visible las experiencias significativas.</li> <li>Se definen estrategias de comunicación y manejo confidencial de la información.</li> </ul> <p><b>Diseño de protocolos de atención:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se diseñan cabalmente los protocolos de atención.</li> <li>Clasificación de situaciones que afectan la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR.</li> <li>Conocimiento de los protocolos por parte de la comunidad educativa.</li> </ul>	<p><b>Identificación de factores de riesgo y protección:</b></p> <p>¿De qué manera el ejercicio de lectura de contexto permitió identificar y priorizar los factores de riesgo y protección?</p> <p><b>Construcción de estrategias pedagógicas:</b></p> <p>¿Qué tipo de estrategias y prácticas se construyeron?          ¿De qué manera han funcionado?          ¿Previenen los riesgos identificados en la lectura de contexto?          ¿De qué manera participa la comunidad educativa en el diseño y desarrollo de las estrategias?</p> <p><b>Comunicación y manejo de la información.</b></p> <p>¿De qué manera las estrategias de comunicación aportan al mejoramiento de la convivencia escolar y la mitigación de los factores de riesgo?          ¿De qué manera el manejo de la información se incluye en los protocolos de atención (confidencialidad, intimidad, etc.)?</p> <p><b>Diseño de protocolos de atención:</b></p> <p>¿De qué manera el diseño de los protocolos responde a la realidad escolar?          ¿Cuáles son los aciertos y oportunidades de mejoramiento en el diseño de los protocolos con relación al debido proceso, precisión y calidad en la ejecución?</p>	<p>Estrategia para la identificación de debilidades y fortalezas.</p> <p>Estrategia de socialización de resultados.</p> <p>Proponer ajustes y mejoras a partir del reconocimiento de las voces de la comunidad educativa.</p> <p>Revisión del desarrollo de competencias ciudadanas como herramienta para el mejoramiento de la convivencia escolar.</p> <p>Proponer métodos para reuniones con implicados en casos de convivencia escolar.</p> <p>Diseñar formatos de registro para hacer seguimiento de los acuerdos, acciones reparadoras, y soluciones de los casos.</p>

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

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

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

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

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

### Seguimiento a las actividades en el componente de atención.

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ● *¿Sabía usted que...?*

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

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

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



# **Anexo 1.**

## **Herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas.**



## Anexo 1. Herramientas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas.

En el siguiente anexo encontrará una serie de herramientas pedagógicas y de orden didáctico para aportar al desarrollo de competencias ciudadanas de manera transversal. Le invitamos a revisarlas e innovar a partir de ellas.

**1. El diario pedagógico:** es una buena herramienta que puede ayudar al equipo de docentes en la reflexión y transformación de su práctica. Este es un instrumento que permite construir conocimientos a partir de una práctica intencionada, pues posibilita realizar análisis teóricos de la experiencia desde el registro detallado de un ejercicio.

Al implementar el hábito del diario pedagógico, la o el docente logra:

- Someter a una revisión crítica su práctica docente.
- Reconceptualizar sus percepciones.
- Ir más allá de la simple transmisión de datos a sus estudiantes.
- Generar una cultura del registro, lo cual permite volver a las acciones, estrategias y reflexiones anteriores para evidenciar los avances personales.

**2. Los círculos de estudio:** son pequeños grupos de diálogo y reflexión encaminados a la acción y a la transformación de las prácticas de aula del equipo de docentes. Estos grupos permiten fortalecer el intercambio de experiencias exitosas y significativas. En tal sentido, las personas que los integran se involucran en conversaciones participativas que les permite conocer y exponer diferentes puntos de vista sobre sus experiencias en el aula, con el fin de identificar dificultades y oportunidades comunes. Luego el grupo, a la luz de los resultados de las discusiones, se comprometen al desarrollo de acciones concretas encaminadas a mejorar sus prácticas de aula.

**3. Los pactos de aula:** estos aluden a los acuerdos entre estudiantes y docentes para regular las relaciones interpersonales y el conocimiento que se produce al interior del aula. Sin embargo, es necesario entender que el aula de clases es una pequeña comunidad en la que se generan todo tipo de intercambios, y en la que conviven muchos intereses que pasan por lo emocional, el conocimiento y el poder. Lo anterior implica que en ella se construyan roles, se representen convenciones, se elaboren imaginarios de ver y percibir la vida, etc.

En este sentido, un pacto de aula debe entenderse como algo que va mucho más allá de un acuerdo entre estudiantes y docentes, pues implica el intercambio de conocimientos, la negociación de saberes y de normas, y la transacción de las comprensiones, las concepciones y los ideales personales o colectivos sobre la vida. No se trata solamente de pactar los aspectos prácticos entre docentes y estudiantes para regular los comportamientos, se trata de avanzar precisamente en la calidad de las concepciones y comprensiones de las relaciones que se establecen en el aula porque se espera que influyan positivamente en las diferentes relaciones que tienen lugar durante la vida (Soler, 2011).



**4. La mediación:** es una de las muchas estrategias de diálogo y de encuentro interpersonal que se pueden implementar para contribuir a la mejora de las relaciones, la búsqueda de acuerdos satisfactorios en los conflictos, y la construcción de formas de convivencia. La estrategia de mediación escolar se caracteriza por:

- *Una concepción positiva del conflicto.*
- *El uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía.*
- *La potenciación de contextos colaborativos en las relaciones interpersonales.*
- *El desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol emocional.*
- *La práctica de la participación democrática.*
- *El protagonismo de las partes.*

Este es un mecanismo poderoso para manejar los conflictos entre estudiantes, tanto aquellos que se originan en el aula de clase, como aquellos que surgen en los espacios informales de interacción social (recreos, dinámicas extraescolares, etc.); evitando que la violencia o la arbitrariedad sean los reguladores de tales conflictos.

La mediación contribuye a la despolarización de los conflictos porque, en el mejor de los casos, logra resolver las tensiones que se han producido entre las partes enfrentadas, concretando soluciones que las satisfacen. En el peor de los casos, permite hacer un alto en la espiral de desarrollo y radicalización de posiciones, al ser enriquecidas con la perspectiva que un tercero ha introducido durante el proceso (Soler, 2011).

**5. Juego de roles:** es una actividad que se puede desarrollar en el aula de clases, en una reunión de docentes o en un taller con familias. Las personas participantes se reúnen en parejas o grupos para representar una interacción de un conflicto o un proceso de toma de decisiones. El objetivo de esta actividad es brindar una experiencia de aprendizaje en la que las personas participantes ponen en práctica o vivencian competencias ciudadanas y, al asumir su rol, realizan un proceso de ponerse en los zapatos de otra persona (Chaux et al., 2004).

**6. Proyecto de aula:** es una alternativa metodológica que surge de las necesidades e intereses de la comunidad educativa en general y de las exigencias de tipo institucional. Este tipo de procesos posibilita, además del desarrollo de competencias ciudadanas, la integración de conocimientos, mecanismos y destrezas del grupo de estudiantes para resolver múltiples situaciones (MEN, 2013). En este sentido, la formulación y ejecución de proyectos de aula permite la articulación de esfuerzos, el trabajo colaborativo y la manera cómo el equipo de docentes enfrenta una situación. Por este motivo, el mejoramiento de la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHR se convierten en temas de interés para desarrollar este tipo de metodología.

**7. Talleres:** se realizan usualmente para generar procesos de trabajo grupal enfocados en la formación, también pueden tener fines instructivos, consultivos o terapéuticos (MEN, 2013). De igual forma, se pueden asumir como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas, convirtiéndose en una alternativa para facilitar los procesos de transversalización curricular, pues convergen las concepciones y experiencias de las personas participantes con la construcción colectiva del conocimiento (MEN, 2013).

# Notas.

---



## **Anexo 2.**

# **Ejemplos y definiciones de competencias ciudadanas.**



## Anexo 2. Ejemplos y definiciones de competencias ciudadanas.

Las siguientes son algunas de las competencias ciudadanas que las investigaciones han mostrado que son fundamentales para la convivencia pacífica (Chaux, 2012):

**1. Empatía:** es la capacidad para sentir lo que otras personas sienten o sentir algo compatible con la situación que otra persona esté viviendo. Por ejemplo, alguien demuestra empatía si se siente mal cuando ve sufrir a otras personas o si se alegra con lo bueno que le pasa a alguien. En cambio, alguien demuestra falta de empatía cuando no siente nada, o incluso se alegra, al ver a otras personas sufrir. Los estudios han mostrado que la agresión está muchas veces asociada a la falta de empatía. Las niñas, niños y adolescentes que actúan más agresivamente sienten muy poca empatía por otras personas. Desarrollar empatía contribuye a que las personas no quieran hacer daño y a que sientan una motivación para actuar cuando ven que se está afectando a alguien.

**2. Manejo de la rabia:** es la capacidad para identificar y regular la propia ira de manera que niveles altos de esta emoción no lleven a hacerle daño a otras personas, a sí misma o a sí mismo.

**3. Asertividad:** es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a otras personas o afectar las relaciones. Muchos creen que frente a una ofensa solamente hay dos opciones: “dejarse” o responder agresivamente. La asertividad es una tercera alternativa por medio de la cual las personas pueden ponerle freno a la ofensa sin tener que recurrir a la agresión. La asertividad permite también responder de manera no agresiva a las situaciones de injusticia o maltrato que las personas observen a su alrededor. Es la capacidad, por ejemplo, de decirle a una compañera o compañero en un tono firme pero no agresivo que no siga burlándose de otra persona. Es decir, la asertividad es una competencia que no solamente facilita la comunicación clara y directa entre las personas sino que contribuye a que se respeten tanto los derechos propios como los de otras personas.

**4. Generación creativa de opciones:** es la capacidad para imaginarse muchas maneras diferentes de resolver un problema. Es creatividad aplicada a la generación de alternativas para enfrentar una situación problemática. Es la capacidad que permite proponer muchas opciones para resolver un conflicto que puede estar bloqueado entre dos posiciones extremas. Entre las diversas alternativas propuestas puede haber alguna con la que ambas partes de un conflicto estén satisfechas.

**5. Escucha activa:** esta competencia implica no solamente estar atento a comprender lo que otras personas están tratando de decir, sino también demostrarles que están siendo escuchados. Esto puede suceder de diversas maneras. Por un lado, demostrando atención con el lenguaje corporal o evitando interrumpir a otras personas mientras hablan. Por otro, haciendo saber a las personas que están siendo escuchadas con estrategias como parafrasear (repetir en las propias palabras lo que entiende que se dice: “entonces, lo que me estás queriendo decir es que...”); aclarar (hacer preguntas para profundizar y entender mejor lo que otra persona está tratando de decir: “explícame mejor este punto”); reflejar (resaltar las emociones que se perciben: “se nota que esto te hace sentir...”), o resumir lo que la otra persona está diciendo (sintetizar un relato: “en resumen, lo que estás diciendo es que...”).

**6. Manejo constructivo de conflictos:** es la capacidad para enfrentar un conflicto con otra persona de manera constructiva, buscando alternativas que favorezcan los intereses de ambas partes y que no afecten negativamente la relación. Esta es una competencia integradora que requiere de competencias emocionales como el manejo de la rabia, de competencias cognitivas como la generación creativa de opciones, y de competencias comunicativas como la escucha activa y la asertividad.

## **Anexo 3.**

# **Metodología para la priorización de factores de riesgo y protección.**



### Anexo 3. Metodología para la priorización de factores de riesgo y protección.

A continuación encontrará una propuesta metodológica para realizar un ejercicio de priorización de situaciones y factores de riesgo y protección relacionados con la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.

**Objetivo:** Identificar y priorizar las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR, para luego plantear posibles factores de protección y riesgo asociados a estas situaciones.

**Población objetivo:** este ejercicio se puede realizar con todas las personas que conforman la comunidad educativa, siendo una oportunidad pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas como la escucha activa y la toma de perspectiva.

**Duración:** 90 minutos.

#### Desarrollo de la actividad:

1. Invite a las personas participantes a que se reúnan en grupos de máximo 6 personas.
2. Luego, cada persona que conforma el grupo debe escribir en un papel las situaciones que ellos perciben afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.
3. Cada grupo debe nombrar una relatora o relator y una moderadora o moderador (dará la palabra en el proceso).
4. Cada persona lee las situaciones que escribió y la relatora o relator toma nota de todas las situaciones que se plantean. Luego, el grupo debe decidir si las situaciones que fueron planteadas son las mismas, diferentes o si algunas se pueden unir.
5. En el formato que se encuentra al final de este anexo, la relatora o relator anota todas las situaciones que acordó el grupo y cada persona la calificará de 1 a 5 según su percepción de importancia y frecuencia de ocurrencia en el EE. Luego, se saca un promedio de las calificaciones y se organizan de mayor a menor según el puntaje promedio.
6. A partir de esta calificación, se escogen las tres situaciones con mayor puntaje y cada grupo debe identificar qué factores de protección y riesgo están asociados a cada situación.
7. Al finalizar, se realiza un proceso de socialización de los resultados de cada grupo para identificar puntos en común y diferencias.

Situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los DDHH y DHSR.									
	Nombre / Descripción.	Puntaje dado por cada participante (de 1 a 5 puntos).						Promedio del grupo.	Organización según puntaje.
		1	2	3	4	5	6		
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									

## **Anexo 4.**

# **Ejemplos de factores de riesgo y protección en diferentes ámbitos escolares.**



## Anexo 4. Ejemplos de factores de riesgo y protección en diferentes ámbitos escolares.

A continuación se plantea una serie de factores de riesgo y protección para el grupo de estudiantes, relacionada con situaciones que afectan la convivencia escolar (OAD, 2010). Este listado es solamente un punto de referencia, pues será la lectura de contexto que plantee cada EE la que definirá cuáles son los factores que los caracterizan.

	<b>Factores de riesgo.</b>	<b>Factores de protección.</b>
Entorno / Comunidad.	Situación socioeconómica.	Organización social adecuada.
	Problemas de integración e inclusión social.	Cohesión social en el barrio.
	Carencia de estructura social.	Relaciones positivas en el barrio.
	Ausencia de apoyo social y escasos recursos comunitarios.	Apoyo social y protección para las niñas, niños y adolescentes.
	Degradación de la zona.	Recursos comunitarios suficientes para las niñas, niños y adolescentes.
	Presencia de sustancias psicoactivas en el área.	Integración e inclusión social.
Relaciones con la escuela.	Dificultades de adaptación.	Integración en la dinámica escolar.
	Ausentismo escolar y pasividad.	Motivación escolar, puntualidad, asistencia, cumplimiento de horarios.
	Mal rendimiento académico unido a un autoconcepto bajo.	Adecuado rendimiento y autoconcepto positivo.
	Falta de motivación y desinterés hacia lo escolar entre sus pares.	Interés hacia lo escolar entre sus pares.
	Intereses y niveles de aspiración bajos.	Modelos positivos de referencia en las y los docentes.
	Falta de manejo de los temas de prevención de situaciones que afectan la convivencia escolar.	Integración en el grupo de estudiantes. Construcción colectiva de normas. Hábitos de estudio.
Relaciones con el grupo de pares.	Excesiva dependencia del grupo.	Desarrollo de competencias ciudadanas como el pensamiento crítico y la consideración de consecuencias.
	Inclusión en grupos proclives a la transgresión y con actitudes inclinadas a la agresión y la violencia.	Toma de decisiones personales.
	Consumo de drogas.	Inclusión en grupos con ausencia de conductas desadaptativas
	Oportunidades para incurrir en conductas problemáticas.	Participación en grupos de carácter positivo (asociaciones, clubes deportivos, etc.).
	Exposición a modelos que manifiestan conductas de riesgo.	Red amplia de amigas y amigos.
	Dificultad para establecer relaciones personales.	Competencia social para las relaciones personales.
	Escaso desarrollo de habilidades sociales.	Desarrollo adecuado de habilidades sociales.
Recursos personales.	Bajos niveles de autoestima.	Tolerancia a la frustración.
	Falta de autonomía en la acción y toma de decisiones.	Disponibilidad de personas adultas que brinden apoyo.
	Dificultad para asumir responsabilidades.	Sostener metas personales y proyecto de vida.
	Ausencia de normas y límites.	Concepto de sí misma o sí mismo positivo (autoestima).
	Ausencia de personas adultas que apoyen.	Autonomía acorde a la edad.
	Actitud evasiva ante los problemas y conflictos.	Responsabilidad. Autocontrol emocional y de la conducta.
	Incapacidad de autocontrol, impulsividad y baja tolerancia a la frustración.	Desarrollo de competencias ciudadanas como el manejo de emociones y la comunicación asertiva. Normas y límites internalizados.
Relaciones con la familia.	Actitudes y comportamientos permisivos o inclinados a la agresión y la violencia.	Límites y normas claras.
	Pérdida de roles de las figuras de autoridad (ausencia de límites y normas claras).	Actitudes y comportamientos contrarios a la agresión y la violencia. Rechazo a las conductas de riesgo.
	Incoherencia en la supervisión (excesiva exigencia en algunos aspectos y excesiva tolerancia en otros).	Roles claros y presencia de figuras de autoridad.
	Exceso de protección y disciplina severa.	Supervisión y controles adecuados sobre las conductas.
	Alcoholismo o drogadicción de alguna de las personas que conforman la familia.	Vínculos afectivos y comunicación positiva.
	Rasgos de disfuncionalidad acentuados en los vínculos.	Adecuado estilo de resolución de conflictos (no violento). Apoyo en el uso del tiempo libre.

## **Anexo 5.**

# **Protocolo para situaciones tipo I.**

## **Orientaciones para definir actuaciones.**



## Anexo 5. Protocolo para situaciones tipo I. Orientaciones para definir actuaciones.

Para apoyar lo definido en el artículo 42 del Decreto 1965 de 2013 sobre los procedimientos que se deben tener en cuenta en los protocolos de atención para situaciones tipo I, a continuación se plantean algunas orientaciones útiles al momento de definir las actuaciones por desarrollar en el EE (Chaux et al., 2013).

**1. Conflictos como oportunidades de aprendizaje:** con frecuencia, las agresiones esporádicas ocurren en el marco de conflictos, es decir, de situaciones en las que dos o más personas perciben o creen que sus intereses son mutuamente incompatibles. Esta incompatibilidad puede verse reflejada en discusiones, altercados, enfrentamientos o riñas. A diferencia de situaciones de acoso escolar, no hay un marcado desbalance de poder entre las partes, ni se presentan agresiones repetidas de quienes tienen más poder sobre quienes tienen menos. Es un conflicto interpersonal cuando ocurre entre personas o un conflicto intergrupalo cuando ocurre entre grupos. Los conflictos pueden manejarse constructivamente (por medio del diálogo, la negociación y la mediación), pasivamente (cediendo ante las exigencias de la otra parte o evadiéndose mutuamente), o destructivamente (usando la agresión para imponer los intereses), por lo cual no todas las situaciones de conflictos implican agresión.

Los conflictos interpersonales son comunes en todo contexto social. Si los conflictos son manejados constructivamente, pueden ser benéficos para el desarrollo personal y de las relaciones. Desafortunadamente, con mucha frecuencia los conflictos son manejados inadecuadamente usando la agresión para imponer por la fuerza posiciones o intereses, sin considerar cómo esto puede afectar a las otras partes. Esto lleva con frecuencia al escalamiento de los conflictos y a que ambas partes puedan terminar haciéndose mucho daño. En otros casos, alguna de las partes cede fácilmente para no afectar la relación, pero lo hace renunciando a sus propios intereses. Un manejo constructivo de los conflictos implica que ambas partes busquen favorecer sus intereses sin hacerse daño y sin afectar su relación.

Los protocolos deben buscar que las partes aprendan a manejar este tipo de situaciones de manera constructiva. En el caso de los conflictos, esto implica que ambas partes puedan:

- *Calmarse manejando la rabia que estos conflictos generan.*
- *Plantear de manera clara y asertiva su versión de lo ocurrido y sus intereses, es decir, lo que realmente se quiere.*
- *Escuchar activamente y comprender el punto de vista y los intereses de la otra parte.*
- *Proponer creativamente diversas alternativas para el manejo de estos conflictos.*
- *Escoger alguna alternativa que favorezca los intereses de ambas partes.*
- *Perdonarse y/o reconciliarse.*

**2. Regulación social:** contempla las respuestas o reacciones por parte de docentes, otras personas adultas o grupo de estudiantes presentes cuando ocurren situaciones de agresión. Para esto es importante haber definido normas que se conozcan y que se apliquen de manera consistente. Por ejemplo, una norma de aula puede indicar que cuando ocurra una situación de agresión, las compañeras y compañeros deben responder en grupo pidiendo de manera asertiva que pare la agresión. **De esta manera, se estaría promoviendo que sea el grupo de estudiantes el que ayude a frenar las situaciones de agresión que ocurren entre compañeras y compañeros;** evitando el mensaje implícito de aceptación cuando no hay ninguna respuesta, o la valoración social de las agresiones que muchas veces ocurre cuando alguien se queda pasivamente mirando las agresiones, o incluso incentivándolas. Si estas normas han sido definidas con anterioridad, el equipo de docentes puede pedirles a las y los estudiantes que apliquen las normas

definidas, evitando así que tengan que actuar directamente ante toda situación de agresión. Además, así también se logra empoderar al grupo de estudiantes para que asuma cada vez más su responsabilidad en la construcción de un clima de convivencia en las aulas y escuelas.

**3. Participación en la construcción de normas:** las normas son usualmente más efectivas cuando el grupo de estudiantes participa en su definición. **Los procesos de construcción colectiva de normas facilitan que las y los estudiantes comprendan el sentido de las normas, entiendan su importancia para la convivencia, se empoderen de ellas y vean necesaria su aplicación consistente.** La aplicación de normas basadas en los principios de disciplina positiva y de justicia restaurativa es también muy efectiva para el manejo de situaciones de agresión esporádica (Nelsen, 2001). Por ejemplo, normas en las cuales la consecuencia para quien realizó una agresión sea reparar el daño realizado ayuda a comprender de qué manera la agresión afecta a otras personas, desarrollando empatía. Esto ayuda a que en el futuro el grupo de estudiantes evite la agresión, no tanto por temor al castigo, sino por haber comprendido que la agresión genera daños a otras personas.

**4. Consistencia y cuidado en su aplicación:** las normas frente a la agresión deben aplicarse donde y cuando ocurran situaciones de agresión. Sin embargo, no siempre es necesario parar una clase para esto. Puede bastar con decir de manera asertiva que eso no está permitido y esperar para hablar con el grupo de estudiantes involucrados después de clase. **En cualquier caso, los protocolos también deben dejar claro que la aplicación de las normas debe realizarse asertivamente y de manera cuidadosa. Es decir, la aplicación de una norma frente a la agresión no puede representar una nueva agresión.** Por ejemplo, es importante evitar cualquier situación que pueda generar un sentido de humillación en cualquiera de las personas involucradas.

**5. Normas claras y concretas:** es crucial iniciar la construcción de normas en cada curso al comienzo de cada año escolar. Sin embargo, también es importante ir ajustando en el transcurso del año escolar de acuerdo con la evolución de su aplicación. Además, es fundamental que las normas sean claras y así evitar ambigüedades. Por ejemplo, en vez de normas abstractas que pueden ser interpretadas de manera ambigua como “Tenemos que respetarnos”, son usualmente más útiles normas concretas como “La agresión no se permite en este salón”. **Si las normas son claras, han sido elaboradas colectivamente y analizadas con cierta regularidad, el manejo de este tipo de situaciones puede con frecuencia limitarse a recordar y a aplicar las normas que las personas conocen.**

**6. Enfoque de ciclo de vida:** los protocolos deben definirse teniendo en cuenta las particularidades del grupo de estudiantes según el momento del desarrollo en el que se encuentran. En los grados de preescolar y los primeros grados de primaria, los protocolos pueden definir un rol muy activo del grupo de docentes, de manera que las niñas y niños puedan realizar este proceso con la guía y apoyo de las personas adultas. Por ejemplo, el equipo de docentes puede ayudar a las niñas y niños a calmarse; a expresar lo que ocurrió y lo que quisieran lograr; a escucharse mutuamente; a proponer alternativas, y a reconciliarse luego de haber escogido una alternativa. Pueden también fomentar el desarrollo de la autonomía, por ejemplo, diciendo a las niñas y niños que ellos mismos deben ponerse de acuerdo en dos o tres alternativas de solución al conflicto y que la o el docente escogerá una entre las alternativas propuestas. De esta manera, las niñas y niños se van preparando para manejar estas situaciones de manera cada vez más autónoma.

Para grados mayores de primaria y secundaria, los protocolos pueden implicar una intervención menor por parte de docentes, siempre y cuando se realice un trabajo sistemático en niveles anteriores y las nociones

de justicia sean coherentes con el enfoque de derechos y las premisas de competencias ciudadanas. En estos grados es fundamental el manejo directo de los conflictos por parte del grupo de estudiantes implicados, y la mediación por parte de alguna o algún estudiante capacitado para liderar procesos de mediación escolar. En estos grados, el rol del equipo de docentes puede centrarse más en hacerle seguimiento a los casos para asegurarse de que los conflictos hayan sido manejados constructivamente por el grupo de estudiantes y no escalen a situaciones de tipo II o III.

**7. Mediación: la mediación es un mecanismo alternativo para el manejo de conflictos en el cual una persona neutral ayuda a las partes a enfrentarlos constructivamente.** La mediadora o mediador no decide la solución, sino que facilita el proceso de tal manera que sean las partes involucradas las que logren encontrarla (Torrego, 2000). La mediación es un mecanismo muy útil y efectivo para el manejo de conflictos escolares (Burrell, Zirbel & Allen, 2003). Además, permite la práctica de competencias ciudadanas como la toma de perspectiva, la escucha activa, la asertividad y la generación creativa de opciones, tanto entre quienes tienen el conflicto como por las mediadoras y mediadores (Chaux, 2012). La mediación, sin embargo, requiere de un proceso importante de capacitación antes de que el grupo de estudiantes sean capaces de apoyar constructivamente el proceso con compañeras y compañeros (Torrego, 2000). Además, requiere también de un apoyo institucional para que el programa pueda ser implementado en la práctica.

**8. Agentes socializadores competentes:** todas las personas adultas del EE son agentes socializadores para las niñas, niños y adolescentes. **En este orden de ideas, docentes, directivas docentes, docentes con funciones de orientación, y personal administrativo y de apoyo deben contar con la formación necesaria para saber cómo frenar efectivamente las agresiones, promover el manejo constructivo de conflictos y, al mismo tiempo, tomar estas situaciones como oportunidades para la práctica de competencias ciudadanas.** En cualquier caso, el manejo de estas situaciones por parte de las personas adultas no debe incluir prácticas agresivas. En cambio, debe ser consistente con las normas definidas y con las competencias ciudadanas que se busca que el grupo de estudiantes desarrolle. Además, las y los agentes deben buscar la reconciliación entre las personas involucradas y el restablecimiento de un clima de relaciones constructivo.



## **Anexo 6.**

### **Situaciones tipo I.**

### **Casos y protocolos.**



## Anexo 6. Situaciones tipo I. Casos y protocolos.

A continuación se plantean algunos casos que han ocurrido en diferentes EE del país junto con la puesta en marcha de los protocolos de atención para situaciones tipo I.

Caso.	Protocolo en acción.
<p><b>Caso 1.</b> Juan Esteban y Camilo se pelean a la hora del descanso porque ninguno quiso aceptar que había perdido el juego de microfútbol. Se dicen groserías y alcanzan a empujarse. Esto nunca se había presentado entre ellos dos, ya que son muy amigos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunir a Juan Esteban y Camilo para conversar acerca de lo que pasó; escuchando la versión de cada uno y llevando la conversación a un acuerdo. Se debe asumir un papel de mediadora o mediador, no se trata de decirles qué actitud deben asumir, pero sí de mostrar que las malas palabras u ofensas no se justifican en ninguna discusión.</li> <li>• Esperar algunas horas y no intervenir, dejando que se calmen y puedan entre ellos solucionar el disgusto. Es importante, en el momento de intervenir, recordar al grupo de estudiantes que los conflictos siempre se presentan, son naturales, lo que no debe ser natural es que se resuelvan con agresiones y discusiones.</li> <li>• Conversar con Juan Esteban y Camilo por separado, así se logra conocer cuál es la molestia que tiene cada uno y motivar a que se acerquen y conversen sobre las cosas que les molesta para llegar a un acuerdo o compromiso.</li> <li>• Recurrir a soluciones pedagógicas para disipar la discusión. Una acción pedagógica podría ser que Juan Esteban y Camilo volvieran a jugar otro partido, definiendo previamente las reglas del juego, así, al terminar pueden quedar satisfechos con el resultado.</li> </ul> <p>Acciones pedagógicas que se deben tener en cuenta para enriquecer los componentes de promoción y prevención:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar el rechazo público a este tipo de acciones.</li> <li>• Participar activamente en la actualización del manual de convivencia y en la construcción de las normas, para que sean reguladas por todas las personas que conforman la comunidad educativa.</li> </ul>
<p><b>Caso 2.</b> En las olimpiadas de matemáticas, el grupo que lidera Alejandro, pierde por la respuesta incorrecta de Ana María en el último ejercicio. Alejandro la culpa, argumentando que no estudió juiciosamente por estar maquillándose y hablando con sus amigas. Se genera una discusión entre los dos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer que la discusión se da porque Alejandro está molesto por perder las olimpiadas y Ana María por sentirse atacada por Alejandro. Reconocer las emociones de cada persona.</li> <li>• Luego de haber conversado con Alejandro y Ana María, conversar y preguntar a las compañeras y compañeros que están presentes qué fue lo que ocurrió y qué escucharon.</li> <li>• Conversar con Alejandro acerca de su molestia e indagar por qué culpó públicamente a Ana María, juzgándola quizás sin estar seguro de que Ana María no había estudiado lo suficiente por estar con sus amigas. Indagar ¿qué lo hace pensar eso?, ¿por qué la juzga?</li> <li>• Indagar si Alejandro considera que Ana María es menos inteligente. Reconocer si la actitud de Alejandro fue de momento por perder la competencia, o si se habían presentado situaciones similares con otras compañeras o compañeros.</li> <li>• Conversar con Ana María acerca de lo que siente después de la discusión que tuvo con Alejandro. ¿Qué está pensando Ana María de lo que pasó?, ¿qué está pensando de Alejandro?</li> <li>• Convocar a Alejandro y Ana María para conversar acerca de lo sucedido, de cómo se sienten y de cómo pueden mitigar el disgusto. En la conversación se pueden plantear temas de equidad de género y manejo de las emociones.</li> <li>• Realizar una actividad pedagógica con todo el grupo de estudiantes acerca de lo que significa el trabajo en equipo y las responsabilidades que se asumen al participar en competencias grupales. Se recomienda trabajar el acuerdo de normas; el manejo de las emociones; la empatía con las compañeras y compañeros de equipo; la identificación de talentos que tiene cada persona, y el diseño de estrategias de trabajo grupal. Buscar la manera para que Alejandro y Ana María vuelvan a trabajar en el mismo grupo.</li> </ul> <p>Acciones pedagógicas que se deben tener en cuenta para enriquecer los componentes de prevención y atención:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y recrear, por medio de las versiones de todas las personas, la situación o el hecho que generó la controversia o la acción. Definir los procedimientos para recoger la información.</li> <li>• Determinar y reconocer el tipo de situación. Tener presente su recurrencia y los daños que pueden ocasionar.</li> </ul>

**Caso 3.**

El docente de música, Juan Carlos, está a cargo de la presentación de la banda marcial del colegio en el Día de la Familia. Decide ensayar todos los días en las mañanas, aunque antes lo hacía después de clases. Un grupo de docentes se queja, ya que los ensayos interrumpen las clases.

El grupo de estudiantes que integra la banda se molesta por las quejas y discuten acaloradamente con el equipo de docentes pues estos no entienden la necesidad de realizar ensayos adicionales.

- Determinar cuál es la molestia del equipo de docentes. Reconocer cuál es la queja específica.
- Determinar a quién o en dónde se puso la queja. Indagar si el docente Juan Carlos está enterado de la queja.
- Reconocer quiénes son las y los docentes que están incómodos con los ensayos.
- Realizar una reunión con el equipo de docentes, el docente Juan Carlos y el grupo de estudiantes, en la cual se dé a conocer la molestia y se escuche a cada una de las partes.
- Construir un acuerdo acerca de los horarios de ensayo teniendo en cuenta la premura del Día de la Familia y la molestia del grupo de docentes.
- Una acción pedagógica sería que el grupo de docentes le colaboraran al docente Juan Carlos con la preparación de las presentaciones sin que se afecten los horarios de clases.

*Acciones pedagógicas que se deben tener en cuenta para enriquecer los componentes de promoción y prevención:*

- Reconocer a las personas involucradas. Definir los procedimientos para recoger la información.
- Reconocer en todas las situaciones de dificultad, los aprendizajes, lecciones y oportunidades que pueden enriquecer las prácticas escolares.



# Notas.

---



**Anexo 7.**  
**Situaciones tipo II.**  
**Elementos a tener en cuenta en los**  
**protocolos para la atención**  
**del acoso escolar.**



## Anexo 7. Situaciones tipo II. Elementos a tener en cuenta en los protocolos para la atención del acoso escolar.

A continuación se plantea un ejemplo de protocolo para el acoso escolar (*bullying*), situación clasificada como tipo II. Es importante tener en cuenta que el acoso escolar es una de las situaciones tipo II, pero no es la única. De esta manera, este anexo aporta a lo definido en el artículo 43 del Decreto 1965 de 2013 sobre los procedimientos que se deben tener en cuenta en los protocolos de atención para situaciones tipo II, específicamente en el tema de acoso escolar, y se plantean algunos elementos que se recomienda especificar en los protocolos diseñados y desarrollados en los EE (Chaux et al., 2013):

1. Los **pasos concretos** que se deben seguir, los tiempos máximos para llevar a cabo estos pasos, así como las personas responsables de cada uno de ellos.
2. Los mecanismos mediante los cuales cualquier persona de la comunidad educativa (incluyendo estudiantes, docentes, familias, docentes con funciones de orientación, directivas y personal administrativo) puede **reportar o denunciar** un caso de acoso escolar que conozca o que esté experimentando. En los casos en los que sea posible, es útil contar con la opción de realizar reportes a través de buzones electrónicos anónimos.
3. Los procedimientos que se llevarán a cabo para **recoger distintas versiones** de los hechos cuando se haya realizado un reporte o denuncia, así como los encargados de recoger estas versiones. Es recomendable que estas versiones sean recogidas de la manera más discreta posible.
4. Cómo se manejarán situaciones que fueron reportadas como aparentemente de acoso escolar pero que luego de recoger distintas versiones se concluye que no cumplen con los criterios para ser catalogadas como tal. Al final de este anexo se incluye un listado de verificación que puede ser utilizado como guía para facilitar esta decisión.
5. **Cómo se involucrarán durante o después del proceso a compañeras y compañeros** que puedan ayudar a prevenir futuras situaciones de agresión y acoso escolar. Las investigaciones han mostrado que una de las maneras más efectivas de frenar el acoso escolar es involucrando a las y los testigos, aquellos que no son personas afectadas, ni personas agresoras directas. Cuando estos testigos simplemente observan y no actúan frente a las agresiones que observan, terminan indirectamente reforzándolas. En cambio, cuando defienden asertivamente a las personas afectadas y las integran a sus grupos, logran frenar el acoso escolar de manera muy efectiva.
6. La forma y los momentos específicos en los que se **informará del proceso a las familias**, madres, padres o acudientes del grupo de estudiantes involucrados, así como la colaboración que se les solicitará para lograr una resolución pronta de la situación.
7. La manera como se **abordarán a las y los responsables de las agresiones**. En la medida de lo posible, es recomendable realizar conversaciones individuales con quienes han participado en situaciones de acoso escolar debido a que de esta forma es más probable lograr su compromiso a evitar que sigan ocurriendo este tipo de situaciones. Además, es importante evitar la confrontación pública de quienes han sido personas agresoras debido a que esto puede constituirse en una humillación frente a la comunidad educativa, lo cual puede exacerbar el problema.
8. **El tipo de sanciones que recibirán quienes han contribuido o participado directamente en las situaciones de acoso escolar**. Es recomendable que, si durante el proceso se definen sanciones, se busque que estas cumplan un rol pedagógico. Específicamente y de manera coherente con los principios de la justicia restaurativa, quienes han contribuido al acoso escolar deben identificar el daño que sus acciones pudieron causar y realizar acciones para repararlo o contribuir a evitar que situaciones similares les ocurran a otras personas. Los procesos de reparación del daño también podrían llevarse a cabo para los casos de agresiones repetidas por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes.

Los procesos de reparación de daño complementan, pero no excluyen, procesos disciplinarios que puedan generar sanciones.

9. Las medidas que se toman para **revertir las agresiones electrónicas** y para frenar su propagación (cuando son situaciones de ciberacoso).

10. Las medidas que se tomarán para **hacerle seguimiento a las situaciones de acoso escolar** en las semanas siguientes a la conclusión del proceso.

11. El rol que deben cumplir, durante y después del proceso, el equipo de **docentes del grupo de estudiantes** involucrados.

## **Listado de verificación para la identificación de situaciones de acoso escolar (Chaux et al., 2013).**

### **Descripción de la situación.**

Describa los detalles del/los incidente(s), incluyendo nombres de las y los involucrados, qué ocurrió (por ejemplo, tipo de agresión), en dónde, lo que dijo cada persona involucrada, si hay evidencia, y nombre de las y los testigos. Para la recolección de la información y la descripción de lo ocurrido, se recomienda tener en cuenta las siguientes acciones.

- *Incluir la versión de la persona o personas afectadas por medio de entrevistas individuales.*
- *Incluir la versión del agresor o agresora (o la de todos ellos o ellas, si es el caso) por medio de entrevistas individuales.*
- *Incluir la versión de las y los observadores.*
- *Conocer quiénes son todas las personas involucradas.*
- *Conocer qué tan repetida ha sido la situación (si es la primera vez o si ya ha sucedido en distintas ocasiones).*

Utilizando la información anterior, señale con una X si la situación cumple con los siguientes criterios:

- *Hubo una agresión (acción con clara intencionalidad de causar daño a otra persona).*
- *Hay un desbalance de poder entre las personas involucradas. Quien o quienes agreden están en una posición de mayor poder (por ejemplo, por ser más fuertes o grandes físicamente, mayores en edad, tener más amigas o amigos, tener más experiencia o información, ser más populares o tener más recursos económicos, etc.) y la persona afectada usualmente está en una posición de menor poder (por ejemplo, por ser menores, más débiles o más pequeños físicamente, tener menos información o experiencia, ser menos populares, estar recién llegado y no tener amigas o amigos, o por tener menos recursos económicos, etc.).*
- *No es la primera vez que se presenta la situación. Es una situación que ya se ha presentado antes.*
- *La agresión es sistemática. Se han utilizado repetidamente maneras similares para agredirse y las personas involucradas son las mismas (particularmente aquella que se ve afectada).*

Si se cumplen todos los criterios, entonces usted se encuentra frente a una situación de acoso escolar (*bullying/intimidación*) y debe activar el protocolo para situaciones tipo II.

# Notas.

---



## **Anexo 8.**

# **Situaciones tipo II.**

# **Casos y protocolos.**



## Anexo 8. Situaciones tipo II. Casos y protocolos.

A continuación se plantean algunos casos que han ocurrido en diferentes EE del país junto con la puesta en marcha de los protocolos de atención para situaciones tipo II.

Caso.	Protocolo en acción.
<p><b>Caso 1.</b> Vanessa decide publicar en las redes sociales una fotografía de Mónica y Cristian besándose. La pareja quería mantener su relación en secreto y reclama a Vanessa. Ella se disculpa, pero no elimina la fotografía, por el contrario, decide publicar todos los días alguna foto o información de la pareja. Ellos deciden contarle al coordinador lo que está sucediendo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstruir la situación a partir de las voces de las personas involucradas. En el caso de Vanessa, Mónica y Cristian, se recomienda escuchar las versiones por separado y luego ponerlas a dialogar.</li> <li>• Dialogar con Vanessa acerca del derecho que tiene cada persona a la intimidad. En el caso de verificar la versión de Mónica y Cristian, indagar acerca de los motivos de Vanessa para compartir este tipo de información, ¿por qué lo hace?, ¿qué la motiva a hacerlo?</li> <li>• Revisar los contenidos que se han publicado en las redes sociales y verificar qué clase de contenidos se están publicando sobre la vida privada de Mónica y Cristian.</li> <li>• Pedir a Vanessa que elimine todos los contenidos que están publicados en las redes sociales que tengan que ver con Mónica y Cristian.</li> <li>• Dialogar con Mónica y Cristian acerca de cómo se sienten; cuál es la molestia con Vanessa; por qué creen que lo está haciendo; si intentaron conversar con ella, y si consideran que han dado motivos para que Vanessa reaccione de esa manera.</li> <li>• Generar una reunión con las tres personas involucradas y pedir a las personas afectadas que construyan tres acciones de reparación que debe realizar Vanessa para remediar el daño causado. Es importante construirlo colectivamente para que se garantice la reparación y la conformidad de las personas involucradas.</li> <li>• Como acción pedagógica se puede realizar una jornada sobre redes sociales, su uso pedagógico, la intimidad y el respeto por las decisiones. El grupo puede identificar los aspectos negativos y positivos de las redes. Se puede invitar al grupo de estudiantes que por un día no publiquen en una red social. Luego indagar ¿qué pasó?, ¿cómo se sintieron?</li> <li>• Reportar al Comité Escolar de Convivencia el caso y las acciones de manejo. El Comité puede intervenir en cualquier momento del caso.</li> <li>• Registrar por escrito el caso y las acciones que se llevaron a cabo para atenderlo.</li> </ul> <p>Acciones pedagógicas que se deben tener en cuenta para enriquecer los componentes de promoción y prevención:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar y reconocer el tipo de situación. Tener presente su recurrencia y los daños que puede ocasionar.</li> <li>• Revisar las características y consecuencias que tiene el acontecimiento.</li> <li>• Socializar constantemente con la comunidad educativa los protocolos o acciones de atención que se definen, para garantizar la información y comprensión por parte de todas las personas que conforman la comunidad educativa.</li> </ul>
<p><b>Caso 2.</b> Luna, que se encuentra en preescolar, llega a su casa a mostrarle a su mamá que Giovanni la muerde o pellizca todos los días. Además, suele quitarle sus onces y suscolores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer seguimiento de las actividades que realizan normalmente Luna y Giovanni para reconocer la situación que se está presentando. De qué manera y en qué momentos Giovanni suele morder a Luna y quitarle sus útiles escolares.</li> <li>• Identificar que los hechos son acoso escolar, por lo tanto, es una situación tipo II que debe ser reportada al Comité Escolar de Convivencia.</li> <li>• Informar a las familias de Luna y Giovanni lo que está sucediendo y buscar cómo se puede atender el caso. Durante el encuentro se puede poner en consideración cuáles son las características del acoso escolar, cómo se presenta y cuáles son las consecuencias que puede tener.</li> <li>• Valorar y hacer pública la acción de Luna, que fue contar lo que estaba pasando a pesar de su corta edad.</li> <li>• Brindar, desde el EE, apoyo y acompañamiento psicológico a Giovanni. Indagar acerca de su conducta agresiva. Analizar con su familia las maneras de relacionarse. Averiguar si Giovanni ha estado involucrado en hechos similares.</li> <li>• Indagar si se están presentando situaciones similares con otras u otros estudiantes.</li> <li>• Después de semanas de trabajo con Giovanni y Luna, la docente puede desarrollar, como acción pedagógica, un juego donde puedan compartir sus útiles escolares sin que Luna se sienta amenazada y sin que Giovanni los pida a la fuerza.</li> <li>• Registrar el caso y las acciones que se tomaron en cuenta para atender la situación.</li> </ul> <p>Acciones pedagógicas que se deben tener en cuenta para enriquecer los componentes de prevención y atención:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de las historias individuales de los implicados. Aquellas personas encargadas de realizar la atención pueden indagar sobre situaciones anteriores o similares en las que hayan estado involucradas las mismas personas.</li> <li>• Definir, desde el diseño del protocolo, cómo se van a distribuir los roles y quiénes son las personas encargadas de recibir el caso, de informarlo, de tramitar el procedimiento, y de comunicar a otras autoridades, si es el caso.</li> </ul>

### Caso 3.

El grupo de porristas, decide que no se quieren volver a cambiar en el salón de juegos, ya que al estar al lado de los baños de hombres, sus compañeros suelen observarlas cuando se están cambiando.

- Recoger versiones individuales de la situación que se está presentando. Como es un grupo de estudiantes, es necesario conversar con cada persona por separado.
- Solicitar colaboración del Comité Escolar de Convivencia y docentes con funciones de orientación.
- Identificar, por parte de las personas encargadas, las características de la situación para determinar si es tipo III.
- Conversar con el grupo de estudiantes hombres acerca de la situación. Es necesario no juzgar, ni generar culpables, por el contrario, es importante entender las condiciones de los adolescentes, ya que están descubriendo su sexualidad. Indagar con el grupo ¿cómo se sentirían ellos al ser observados por otros?, ¿qué pasa con la intimidad?
- Conversar con el grupo de porristas acerca de cómo se sienten al respecto, hace cuánto se está presentando la situación, y si han tratado de conversar con el grupo de estudiantes que suele observarlas.
- Es importante reunir a las y los estudiantes para conversar y analizar la situación. Sin presionar al grupo, es necesario que cada una de las partes involucradas expongan sus puntos de vista y molestias para que busquen las maneras de cambiar éste tipo de situaciones.
- No caer en lugares comunes como cambiar el lugar donde las porristas suelen quitarse sus uniformes, esto reforzaría prácticas de inequidad de género. Es importante que las acciones que se realicen generen reflexiones y autocrítica por parte de los involucrados.
- Reforzar en el EE el trabajo en competencias ciudadanas relacionadas con el manejo de las emociones, el reconocimiento de la sexualidad, y la exploración del cuerpo, entre otras.
- Registrar por escrito el caso y las acciones que se llevaron a cabo para atenderlo.

**Acciones pedagógicas que se deben tener en cuenta para enriquecer los componentes de prevención y atención:**

- Validar la información con las versiones de las personas implicadas. Reconocer los roles asumidos en la situación y las personas afectadas y causantes de la agresión o acoso recurrente.
- Generar el rechazo público a este tipo de acciones.



# Notas.

---



## **Anexo 9.**

# **Listado de verificación para realizar la clasificación de las situaciones del componente de atención.**



## Anexo 9. Listado de verificación para realizar la clasificación de las situaciones del componente de atención.

A continuación encontrará una lista de verificación que le ayudará a clasificar las situaciones del componente de atención (Chaux et al., 2013):

### 1. Descripción de la situación.

Describa los detalles del/los incidente(s), incluyendo nombres de las y los involucrados, qué ocurrió (por ejemplo, tipo de agresión), en dónde, lo que dijo cada persona involucrada, si hay evidencia, y nombre de las y los testigos. Para la recolección de la información y la descripción de lo ocurrido, se recomienda tener en cuenta las siguientes acciones.

- *Incluir la versión de la persona o personas afectadas por medio de entrevistas individuales.*
- *Incluir la versión de la agresora o agresor (o la de todas ellas o ellos, si es el caso) por medio de entrevistas individuales.*
- *Incluir la versión de las y los observadores.*
- *Conocer quiénes son todas las personas involucradas.*
- *Conocer qué tan repetida ha sido la situación (si es la primera vez o si ya ha sucedido en distintas ocasiones).*

Asegúrese de tener toda la información para poder clasificar la situación en el nivel correspondiente (I o II). Para las situaciones de tipo III, el EE no debe adelantar ningún proceso de levantamiento de testimonios o pruebas. Con la sola existencia de una evidencia que suponga la presunta comisión de un delito, se debe informar inmediatamente a la autoridad competente.

### 2. Clasificación de la situación.

Utilizando como referencia la descripción de la situación y los criterios presentados a continuación para cada tipo de situación, clasifique el nivel de atención correspondiente. No deben cumplirse todos los criterios que aparecen en cada nivel de clasificación para que la situación corresponda a uno de ellos (no son excluyentes).

#### Situación tipo I.

- *Es un conflicto interpersonal manejado inadecuadamente. En esta categoría se incluyen discusiones o riñas entre amigas, amigos, compañeras o compañeros que pueden involucrar agresiones verbales, relacionales o físicas sin generar daños al cuerpo o a la salud. Se excluyen de esta categoría las situaciones de acoso escolar o las señaladas en el tipo II y III.*
- *Es una situación esporádica que no generó de daño psicológico o físico. Incluyen las agresiones verbales, físicas, gestuales y relacionales esporádicas, con o sin contenido sexual.*
- *Hay agresión verbal, gestual o virtual con contenido sexual que hace referencia a las características del cuerpo, al comportamiento de género, a comentarios inapropiados sobre la orientación sexual, o al comportamiento erótico o romántico de las personas involucradas.*

## Situación tipo II.

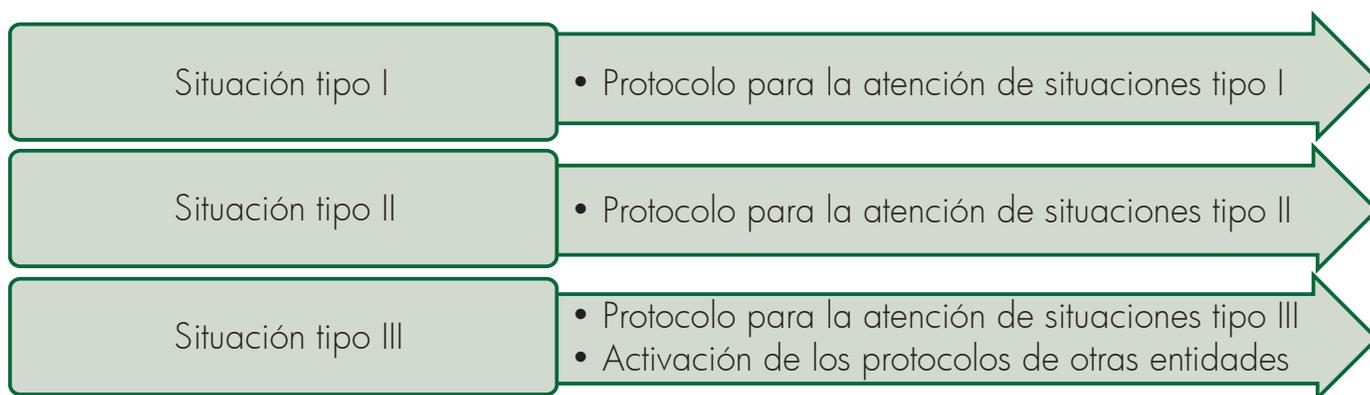
- No es la primera vez que se presenta la situación. Es una situación que ya se ha presentado antes y es sistemática, por ejemplo, utilizan maneras similares para agredirse y las personas involucradas son las mismas (particularmente la persona afectada). La situación no reviste las características de un delito.
- Es una situación de acoso escolar (bullying).
- Es una situación de ciberacoso escolar (ciberbullying).
- Es una situación de agresión física con contenido sexual, así sea la primera vez que se presenta.
- La situación no reviste las características de un delito.
- Es una situación de agresión, así sea la primera vez que se presenta, que ocasionó daños al cuerpo o a la salud física o mental de los afectados, pero no generó incapacidad de ningún tipo. La situación no reviste las características de un delito.

## Situación tipo III.

- La situación constituye un delito establecido por la Ley penal colombiana vigente, algunos ejemplos de ellos se mencionan a continuación:
  - Homicidio.
  - Violación (acceso carnal en cualquiera de sus modalidades).
  - Acoso sexual.
  - Pornografía con personas menores de 18 años.
  - Extorsión.
  - Secuestro.

### 3. Identificación del protocolo de acción (Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar).

Cuando se haya clasificado la situación, acuda al protocolo correspondiente para dar la atención adecuada (la reglamentación de la Ley 1620 del 2013 exige la creación de los protocolos de atención para cada tipo de situación). Puede utilizar el material presentado a continuación para la elaboración de su propio listado de verificación de los contenidos de cada protocolo de atención.



Ejemplo de listados de verificación para los niveles de atención de situaciones tipo I, II y III.

## Protocolo para la atención de situaciones tipo I.

- Se reunió inmediatamente a las partes involucradas en el conflicto.
  - Se realizó una intervención por medio de la cual cada parte pudo exponer su punto de vista.
  - Se buscó entre las personas involucradas la estrategia para reparar los daños causados, restablecer los derechos e iniciar una reconciliación.
  - Se fijó una solución de manera imparcial, equitativa y justa. Se dejó constancia de dicha solución.
  - Se hizo seguimiento al caso y a los compromisos establecidos.
- [Complete el listado teniendo en cuenta su protocolo institucional].*

## Protocolo para la atención de situaciones tipo II.

- Se reunió toda la información de la situación, realizando entrevistas individuales, primero con la persona o personas afectadas y luego con las otras personas implicadas.
- En caso de daño al cuerpo o a la salud, se garantizó la atención inmediata a las personas involucradas mediante su remisión a las entidades competentes y se dejó constancia de dicha actuación.
- En caso de haberse requerido medidas de restablecimiento de derechos, se remitió la situación a las autoridades administrativas y se dejó constancia de dicha actuación.
- Se adoptaron medidas de protección para las personas involucradas y se dejó constancia de dicha actuación.
- Se informó inmediatamente a las familias (padres, madres o acudientes) de todas las personas involucradas y se dejó constancia de la actuación.
- Se brindaron espacios para que las partes involucradas y sus representantes expongan y precisen lo acontecido. La información se mantuvo confidencial.
- Se determinaron las acciones restaurativas para reparar los daños causados y el restablecimiento de los derechos y la reconciliación.
- Se definieron las consecuencias para quienes promovieron, contribuyeron o participaron en la situación reportada.
- El presidente del Comité Escolar de Convivencia informó a las demás personas de este comité sobre lo ocurrido y las medidas adoptadas.
- El Comité Escolar de Convivencia realizó el análisis y seguimiento a la situación presentada para verificar la efectividad de la solución dada o acudir al protocolo de atención a situaciones tipo III, en caso de ser necesario.
- El Comité Escolar de Convivencia dejó constancia en acta de la situación y su manejo.
- El presidente del Comité Escolar de Convivencia reportó el caso a través del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.



## Protocolo para la atención de situaciones tipo III.

*En el caso de situaciones que sean constitutivas de presuntos delitos:*

- *Se denunció por escrito ante la autoridad competente presente en el ámbito local.*
- *Se remitieron a las personas involucradas al servicio de salud con el que contaban.*
- *Se comunicaron por escrito a los representantes legales de las personas involucradas las medidas tomadas para el manejo de la situación*
- *El EE garantizó los derechos de las personas implicadas según los protocolos. Se dejó constancia de dicha actuación.*
- *Se reportó el caso al Sistema de Información Unificado.*



# Referencias.

---

Boggino, N. (1997). *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Burrell, N. A., Zirbel, C. S. & Allen, M. (2003). Evaluating Peer Mediation Outcomes in Educational Settings: A Meta-Analytic Review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 7-26.

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

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

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

DANE (2009). *Guía para Diseño, construcción e interpretación de indicadores*. Bogotá: DANE.

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículo*. Bogotá: Magisterio.

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

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

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

Nelsen, J. (2001). *Disciplina positiva*. México: Ediciones Ruz.

OAD (2010). *Identificación de los factores de riesgo y protección en los diferentes ámbitos de la vida de niños y adolescentes*.

Recuperado de [http://www.observatorio.gov.ar/cya/docs/Identificacion\\_de\\_los\\_factores\\_de\\_riesgo\\_y\\_proteccion\\_en\\_los\\_diferentes\\_ambitos\\_de\\_la\\_vida.pdf](http://www.observatorio.gov.ar/cya/docs/Identificacion_de_los_factores_de_riesgo_y_proteccion_en_los_diferentes_ambitos_de_la_vida.pdf)

Osa, M. (2004). Capítulo 9. Competencias ciudadanas en ciencias sociales. En Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A.M. (Ed.), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.

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

Stern-Strom, M. (1994). *Facing History and Ourselves: Holocaust and human behavior*. Brookline, Massachusetts.

Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.

---

**Sistema Nacional**  
de  
*convivencia escolar*



**MinEducación**  
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD  
PARA TODOS**