

**APROXIMACIÓN A LA CONVIVENCIA ESCOLAR DEL DISTRITO DE CALI DURANTE LA
PANDEMIA A TRAVÉS DEL SIUCE**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAESTRÍA EN
DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ**

**DIRECTORA
Dra. MARÍA CLARA CUEVAS**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

SANTIAGO DE CALI

2021

TABLA DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN _____	5
2.	JUSTIFICACIÓN _____	9
3.	SOPORTE EMPÍRICO _____	11
	3.1 El acoso escolar: investigaciones en Colombia _____	13
	3.2 La permanencia del acoso en las aulas y las acciones desarrolladas _____	19
	3.3 El acoso escolar: investigaciones en el departamento del Valle _____	20
	3.4 El acoso en la escuela y las acciones desarrolladas para prevenirlo _____	23
	3.5 El acoso escolar: investigaciones en el distrito de Cali _____	24
	3.6 Antecedentes Normativos _____	26
	3.6.1 Sentencias de la corte constitucional en relación con la normativa para la convivencia escolar _____	29
	3.6.2 Políticas públicas educativas existentes en Santiago de Cali frente al acoso escolar, de acuerdo con lo contemplado en la ley 1620 del 2013 _____	35
4.	MARCO TEÓRICO _____	38
	4.1 La convivencia escolar _____	40
	4.2 El acoso escolar _____	42
	4.2.1 Tipos de acoso escolar _____	44
	4.2.2 Causas del acoso escolar _____	48
	4.2.3 Participantes en la dinámica del acoso escolar _____	51
	4.2.4 Efectos del acoso escolar en la convivencia _____	55
	4.3 Sistema Nacional De Convivencia Escolar _____	57
	4.3.1 Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 _____	57
	4.3.2 La guía No 49 _____	59
	4.3.3 El SIUCE _____	61
5.	PROBLEMA _____	67
6.	OBJETIVOS _____	69

6.1	Objetivo General	69
6.2	Objetivos Específicos	69
7.	METODOLOGÍA	70
7.1	Tipo De Estudio	71
7.2	Diseño Metodológico	72
7.3	Población y muestra	73
7.4	Categorías de análisis	74
7.5	Instrumentos	76
7.6	Análisis de datos	77
8	RESULTADOS	80
8.1	Presentación de datos	80
8.2.1	Datos sobre el acoso escolar antes de la pandemia	82
8.2.2	Datos sobre el acoso escolar durante la pandemia	86
8.3	Análisis de resultados	88
8.3.1	La emergencia sanitaria y sus implicaciones normativas en la escuela	89
8.3.2	Los factores de riesgo de la convivencia, del espacio escolar al ambiente familiar	92
8.3.3	De riesgos escolares a riesgos familiares: la desaparición del acoso	95
8.3.4	Acoso y ciberacoso en tiempos de pandemia.	96
8.3.5	Causas comunes del acoso escolar y el ciberacoso	97
8.3.6	El confinamiento, el principal agresor de la convivencia	98
9.	DISCUSIÓN	100
9.1	Lo encontrado: una convivencia trastocada	100
9.2	Factores de riesgo multiplicados	101
9.3	Alcances: hacia un nuevo horizonte conceptual de convivencia	102

9.4 El SIUCE y la importancia de la medición social en el marco de los derechos humanos _____	104
9.5 Limitaciones _____	106
9.6 Recomendaciones _____	107
10. REFERENCIAS _____	108

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Marco Legal Sector Educativo	27
Tabla 2 Roles	52
Tabla 3 categorización de situaciones	65
Tabla 4 Categorías SIUCE.....	75
Tabla 5 Número de reportes según el tipo de acoso.....	83
Tabla 6 Distribución de reportes niño/niña.....	83
Tabla 7 Acoso escolar por rango etario.....	84
Tabla 8 Acoso escolar por comunas.....	85
Tabla 9 Reportes febrero-mayo 2021 en la plataforma SIUCE	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Recorrido metodológico	73
Figura 2 Propuesta de Análisis :	78
Figura 3 Zonas del Distrito Con reporte de Acoso.....	86

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es ya un escenario de estudio e intervención relevante para las ciencias sociales, la filosofía, el derecho, la antropología, la educación entre otras. Sobre todo, en estos tiempos, pensar las relaciones sociales que se dan en el marco de las escuelas, ya sea desde el impacto que tienen en los aprendizajes como desde los derechos humanos, al tiempo que la relevancia que tienen en la consolidación de hábitos de paz, resulta no sólo pertinente sino y sobre todo urgente en estos tiempos de violencias naturalizadas.

El incremento de las tensiones sociales, políticas y culturales derivado de la profunda crisis ética (Lipovetsky, 2012) vivido por el sujeto en el marco de las sociedades contemporáneas, ha desencadenado un contexto de múltiples violencias en el que la vida, el bienestar, la comunidad y el bien común se encuentran altamente vulneradas en su sentido más práctico, esto es, el de la convivencia.

A pesar de que existe un aparato jurídico y narrativo, es decir, discursivo, aparentemente válido para abordar el tema de la convivencia, la educación y los derechos humanos, esto es, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948, la Ley 1620 de 2013, la Ley 1098 de 2006 y el Decreto 1965 de 2013, lo cierto es que aún en el plano de la garantía de derechos para los niños y niñas, no existe consenso sobre la viabilidad de sus

propuestas ni de la certeza de sus alcances. Esto último constituye un factor clave dentro del desarrollo del texto.

Quizá por eso uno de los cuatro pilares propuestos por la Comisión Internacional de la UNESCO, generalmente conocidos como Informe Delors, respecto a la educación del siglo XXI, consiste en aprender a vivir juntos (Delors, 1996), a fomentar un clima de respeto y tolerancia.

Aun así, la diversificación de las violencias en la escuela, cuya máxima expresión es el acoso, sumada a la poca correspondencia entre las políticas emanadas de los gobiernos y las necesidades específicas de las instituciones educativas, además de presupuestos cada vez menos suficientes, son hechos que dificultan una aproximación al problema en términos de darles solución en el corto plazo.

En medio de este contexto, numerosos han sido los estudios e investigaciones que se han preocupado por analizar el tema de la convivencia en la escuela, la gran mayoría haciendo uso de metodologías cuantitativas las cuales, si bien han cartografiado la situación en la perspectiva de las frecuencias y rasgos constitutivos, adolecen de un acercamiento reflexivo, crítico, aproximativo.

De ahí que el interés que nos une en esta investigación sea el aproximarnos al tema de la convivencia escolar, basando el análisis en el acoso y su impacto negativo en las prácticas de paz. Para ello, pensamos necesario indagar sobre los conceptos de convivencia y educación desde la perspectiva de los derechos humanos, al tiempo que analizar la lectura de realidad que se hace desde la institucionalidad, a partir del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), el cual opera

como la plataforma de unificación de reportes de vulneración sobre la convivencia escolar.

No obstante, debido a la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19, los procesos, lineamientos, normativas y rutas de acción para la atención de situaciones que atentan contra la convivencia escolar se vieron transformados para dar cuenta al marco de circunstancias.

En ese sentido, los reportes registrados en la plataforma SIUCE durante la pandemia producida por el Covid-19 se enfocaron en situaciones y riesgos de vulneración acontecidas en el plano doméstico, es decir, en aquellas situaciones donde la convivencia del hogar se viera afectada. De ahí que durante el 2020 y el 2021, el SIUCE se haya enfocado en riesgos y/o vulneraciones tales como desnutrición, maltrato infantil, violencia intrafamiliar, entre otros.

Aunque inicialmente se proyectó una aproximación que incluía un trabajo en terreno de observaciones y entrevistas semiestructuradas, las condiciones de pandemia y, por ende, las maneras de llevar a cabo los procesos escolares, impidieron realizar los acercamientos; factor que obligó a hacer solamente uso del SIUCE como elemento de análisis de contexto.

Nos proponemos entonces subrayar para este estudio, en un primer momento, las reflexiones que se han suscitado en torno a la educación, sus metas y su relación con los derechos humanos desde diferentes corrientes teóricas, para luego profundizar en los rasgos distintivos que dan forma a las violencias escolares,

enfocándonos fundamentalmente en el acoso escolar, los tipos de acoso y sus efectos.

Para el marco teórico nos remitiremos a las concepciones que desde las ciencias humanas se han erigido en torno al acoso escolar, para luego definir el Sistema Nacional para la Convivencia Escolar, desde las normativas que lo componen: por la Ley 1620, el decreto 1965 y la guía 49 (Guía pedagógica para la convivencia escolar). Asimismo, analizaremos el SIUCE y el nivel de lectura de realidad que tuvo durante la emergencia sanitaria.

Para el cumplimiento del objetivo del proyecto, este es, analizar la situación de convivencia escolar en el distrito de Cali durante la pandemia, se utilizó el análisis de datos con el que se consolidaron los resultados de la investigación, que se encuentran consignados en el capítulo de resultados. Debido al vacío de información ocasionado por la imposibilidad de hacer medición social durante la pandemia, se procuró utilizar los datos del año 2019, para efectos de construir un parangón entre el antes y el después de la pandemia en términos de la convivencia escolar.

También se analizó la modificación y actualización que se le hizo al instrumento SIUCE para hacer frente a la emergencia sanitaria y se reflexionó en torno a la importancia de incluir las narrativas de rectores y rectoras y con ellas construir un nuevo balance de lo que ha sido la convivencia escolar durante el tiempo de pandemia.

Todo lo anterior discutido en la parte final donde se plantean y exponen los alcances, limitaciones y se sugieren futuros estudios que den cuenta de las posibilidades investigativas que aperture la investigación.

2. JUSTIFICACIÓN

Como sujetos, los niños, niñas, y las jóvenes son capaces de reconocer los entornos de realidad que habitan, de contar la historia de esos espacios, de construir su propia historia en relación con esas interacciones dentro de un marco comunicacional que permite dicha construcción.

En este proceso relacional y socializador, la escuela, las cotidianidades escolares, los estímulos estéticos como la Literatura, pero también y fundamentalmente la experiencia de cada uno/a conforman los elementos que moldean las relaciones sociales o, en otras palabras, la forma en la que nos relacionamos con el otro.

Pero... ¿Qué tipo de relaciones se suscitan en el marco del acoso escolar? ¿Cuál es el impacto que tienen las violencias en los imaginarios infantiles? ¿Qué se sacrifica cuando la niñez participa de una escuela plétórica de agresividad? ¿Qué mecanismos existen para contrarrestar la problemática y cuál es su efectividad? ¿Hasta qué grado se puede medir el acoso escolar en medio de la pandemia?

Estas problemáticas preguntas, aunque no constituyen propiamente las de la investigación, se toman en alta consideración como argumento a favor de la pertinencia del proyecto, puesto que exponen el grado de importancia que posee el

tema del acoso escolar, a partir de las aproximaciones que el Sistema Nacional de Convivencia Escolar hace de él.

Así pues, tal como se dijo en la introducción, la atención que ha suscitado la violencia en los contextos sociales educativos ha dado lugar a numerosas intervenciones y acciones investigativas en distintos países y en muy diferentes ámbitos (Fuentes, et al, 2019). En dichas investigaciones se puede comprobar el incremento exponencial de las situaciones de vulneración, especialmente en lo concerniente al acoso (Olweus, 1999, Ortega y Angulo, 1998, Gaeta, et al, 2020), y el consecuente impacto que este ha tenido en el ambiente escolar.

Los estudios sobre el tema del acoso escolar se remontan a finales de los años setenta (Castillo, 2011; Huertas, 2010), y exponen tanto la longevidad de un asunto que permanece latente en las aulas e instituciones educativas, como la necesidad de trabajar en diagnósticos y alternativas para el tratamiento de dicha problemática (Contreras, 2013).

No obstante, las investigaciones han respondido a un contexto de análisis centrado en la comunidad educativa, en la presencialidad y el espacio físico, que da cuenta de unas circunstancias que se vieron suspendidas y al mismo tiempo reemplazadas, por efectos de la emergencia sanitaria.

En Colombia, el tema de la violencia ha trascendido a todas las dimensiones sociales, incluido el escolar. Como lo indica el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2017) a nivel nacional, el 5, 7% de actos violentos que han sucedido en el país, han ocurrido dentro de escenarios académicos.

Desde esta perspectiva es que proponemos desarrollar un acercamiento a la situación del acoso en el contexto de pandemia, y aportar un insumo como los resultados de la evaluación lograda desde el SIUCE, para sensibilizar sobre la relevancia del fenómeno, a partir de elementos concretos.

Si bien no es posible cambiar el marco de circunstancias actual con nuestra investigación, sabemos que a través de este estudio el ente territorial podrá tener una herramienta adicional para la construcción de una cartografía del acoso en Cali.

3. SOPORTE EMPÍRICO

Las normativas en torno a la convivencia escolar que asumen el acoso como una de las principales vulneraciones que acontecen en la escuela; las subjetividades que emergen en el marco del acoso escolar, los tipos de acoso, sus efectos y la

política pública que enmarca a los niños y niñas, constituyen las diversas interconexiones categoriales de esta investigación. Junto a estas, otros temas como el bullying, los factores de riesgo, la prevención, entran de forma indirecta en la que se visibilizarían de los antecedentes.

Buscando conocer, comprender y catalogar el acervo investigativo y de conocimiento producido en el contexto académico respecto a las afectaciones que tienen los niños, niñas y adolescentes debido al acoso escolar, se han identificado un gran número de artículos, textos y libros que analizan el fenómeno del acoso, y de los cuales hemos seleccionado, por efectos de tiempo y pertinencia de enfoque teórico y metodológico, veinte trabajos que, desde diferentes autores y autoras, instituciones públicas, privadas y ONGs, reflexionan sobre la problemática vivida por estas infancias y juventudes. Dichas investigaciones han sido consultadas en los repositorios de la Universidad Javeriana, la Universidad de Lasalle, la Universidad de Los Andes, La Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, La Universidad de Manizales, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Barcelona; así como de las bases de datos Scielo, Scopus, Jstor y CLACSO.

Hay que aclarar que se toman treinta y cinco trabajos investigativos solo por limitaciones de tipo temporales, lo que no significa que no haya un número mayor de trabajos relacionados con el tema. Por lo demás, a continuación, se referencian y se resumen en términos de las luces que entregan acerca de la convivencia y el acoso escolar.

Para el caso específico del tema relacionado a acoso escolar, los procesos investigativos fueron rastreados, clasificados y finalmente organizados según el

orden presentado a continuación, a partir de las categorías que dan título a cada uno de los siguientes apartados.

3.1 El acoso escolar: investigaciones en Colombia

En Colombia los estudios sobre acoso escolar y violencia en las aulas pueden rastrearse a partir de 1980 (Castillo, 2011). En ellos se profundizan en una serie de comprensiones que aún operan dentro del ámbito de análisis sobre el ambiente escolar. Así, en estos primeros trabajos el tema de la violencia escolar se empezó a relacionar con el contexto social de los y las estudiantes, y también con la cadena de valores que podía o no existir entre el cuerpo docente, los y las estudiantes y las familias (Parra, 1998).

3.1.1. Investigaciones pioneras sobre la violencia y el acoso escolar en Colombia

Bajo esta primera tendencia de abordaje acerca de la presencia de vulneraciones a la convivencia escolar, investigadores como Medina-Gallego (1991), relacionan las situaciones de violencia y acoso escolar con el cúmulo de experiencias de vida de los agresores. Marina Camargo-Abello por su parte plantea que las violencias escolares son ambivalentes, y que no responden sólo a la presencia del agresor. Para la autora, el término violencia en el entorno escolar viene a significar, sin especificaciones, una serie de agresiones y conflictos que globalmente parecen iguales, pero que conllevan múltiples causas y efectos (Camargo, 1997).

De esta primera tendencia investigativa en Colombia que va a venir a ocupar las décadas de 1980 y 1990, Luis Evelio Castillo Pulido dice:

Los estudios sobre violencia escolar en los años noventa evidencian la existencia de una realidad que ha venido aumentando en su complejidad y comprensión; (...) la recogida de datos por medio de cuestionarios permitieron caracterizar la violencia y ofrecen algunas cifras estadísticas sobre los tipos de violencia y maltrato y los actores que en ella intervienen. Estos estudios conocidos como epidemiológicos muestran como estas conductas están asociadas a factores de riesgo como el bajo rendimiento o la deserción; lo que permite arrojar nuevos interrogantes sobre esta problemática, sin incursionar eso sí en la pregunta por el sentido de la misma (2011, p. 9).

En resumen, en esta primera ola de investigaciones frente al tema de las violencias escolares y el acoso, los hallazgos teóricos mostraron que en el ambiente escolar las relaciones vienen a ser el foco de atención puesto que en ellas se expresan formas que pueden derivar en conflictos de poder, y en la perpetuación de ambientes autoritarios (Ortega, 2002).

Ahora bien, respecto a los estudios realizados en el país entrado ya el siglo XXI, uno de los trabajos más representativos es el de Enrique Chauv (2002), quien indica que “es crucial complementar los trabajos (...) que pretenden entender y reducir la violencia entre grupos armados a nivel macro con un gran esfuerzo por comprender y disminuir la violencia interpersonal a nivel micro” (p. 41). Desde este enfoque, la invitación que se hacía respecto a mirar en las relaciones el componente mismo de

la convivencia y la construcción de paz, empezó a convertirse en la hoja de ruta para comprender los conflictos interpersonales.

Con Chaux, se inició en Colombia un esfuerzo metodológico y teórico por conocer las narrativas de los niños y niñas víctimas del conflicto, pero también aquellas percepciones que sobre la violencia tenían las infancias de algunas localidades de Bogotá.

Chaux también incluyó la agresión como manifestación general de la violencia escolar y como una prueba de que, en la escuela, existen diferentes tipos de violencias que no se sustraen exclusivamente al plano físico. “Académicamente, la agresión se ha entendido como la acción que tiene la intención de hacerle daño a otra persona. Pero esta agresión puede ser tanto física, (...) verbal (...) relacional, o de otras formas” (2003, p.49).

De ahí en adelante, los estudios y aproximaciones realizadas en Colombia sobre la violencia, y luego sobre la violencia escolar, empezaron a profundizar más en aquellas agresiones indirectas, sutiles desde el plano físico pero dolorosas en lo cotidiano.

Un ejemplo son los estudios realizados por Olga Hoyos (et al, 2004) en los cuales se describe el maltrato entre iguales en edades distintas, aunque con niveles socioeconómicos similares (Castillo, 2011). A través de entrevistas semiestructuradas efectuadas a niños y niñas escolarizados, los y las investigadoras incursionaron en las representaciones de maltrato que tenían entre iguales.

Habrá que decir, por lo demás, que el énfasis dado a las tipificaciones de la violencia escolar en ámbitos investigativos permitió compilar diversos análisis de las microviolencias escolares (Castillo, 2011), que permitieron determinar una escala de riesgo de violencia escolar, de acuerdo al nivel de gravedad del incidente. Dicha escala se encuentra en el estudio: Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá (2006).

En el mismo sentido, Springer, Cuevas et al. (2016), realizan una aproximación al acoso escolar a partir del examen a las asociaciones de la cohesión escolar percibida y la conexión entre los estudiantes y la escuela con la victimización física, la victimización verbal y la exclusión social; en otras palabras, construyen un acercamiento al fenómeno, desde el ambiente escolar y el nivel de pertenencia de los y las estudiantes con el plantel.

3.1.2. Investigaciones recientes sobre el acoso escolar en Colombia

Ahora bien, en términos de investigaciones desarrolladas durante los últimos siete años, se rastrearon treinta y cinco trabajos relacionados con este concepto categorial a nivel nacional, que dan cuenta de una relación de tipo temporal y espacial entre la aparición de las prácticas de violencia y la conciencia del acoso escolar. A partir de las apuestas teórico conceptuales de algunos trabajos, pero también metodológicas, se identifica que algunos enfoques sobre el acoso escolar, (Díaz y Sime, 2016; Gálvez, Gordillo y Yomayusa, 2015; Marentes, 2014; Pérez, Pinzón y Rubio 2017; Vargas, Jiménez y Durán 2018) se dan a partir de análisis situados en instituciones educativas, públicas y privadas, que indagan sobre los

efectos del acoso escolar en los desempeños cognitivos de los y las estudiantes participantes de los proyectos.

En estas investigaciones, el acoso escolar es en su mayoría el resultado de no establecer una conexión entre la comunidad y la subjetividad (Díaz y Sime, 2016; Gálvez, Gordillo y Yomayusa, 2015) y donde los actores pasivos, los agresores y las víctimas limitan el desarrollo social del individuo y atacan directamente los propósitos de la educación sintetizados en las competencias del ser, el hacer y el conocer (Marentes, 2014; Pérez, Pinzón y Rubio 2017; Vargas, Jiménez y Durán 2018). En este orden, los hallazgos en relación con esta postura crítica, intentan explicar las relaciones causales que se dan entre la comunidad educativa en general, sus particularidades y generalidades, con las construcciones subjetivas de los y las estudiantes, las cuales emergen en la plena interacción dentro del plantel.

En otras investigaciones como las de Carvajal, Pinilla y Villamizar, 2020; Cárdenas, Galeano y Riveros, 2016, e Ibarra, 2017; se analiza y reflexiona sobre las normativas que existen para prevenir el acoso escolar. En ellas se indaga en las tipificaciones del acoso escolar y las medidas que las instituciones educativas pueden utilizar para menguar la problemática.

La inmersión que se hace sobre la experiencia de la violencia escolar en estos trabajos mencionados anteriormente, devela cómo para los y las investigadoras, las faltas consideradas leves y moderadas constituyen una posibilidad de abordar la situación por medio de acciones pedagógicas que pueden llegar a disminuir o desaparecer las acciones más violentas dentro de la escuela, o las conocidas como tipo III.

Respecto a la categoría de acoso a partir de sus tipificaciones, encontramos que la principal conceptualización es la del bullying, de la que se encontraron los trabajos de Báez y Oliveros, 2010; Contreras Álvarez 2013; González, Marlaca y Arias, 2014 y finalmente el de Mendoza, Gómez y Córdoba 2015, que plantean una aproximación desde la etimología del término y su gradual posicionamiento en las prácticas verbales y comportamentales de los y las estudiantes.

Estas investigaciones apuntan a entender el acoso o bullying como una problemática que trasciende el grado escolar, el género y la edad; concluyendo que su puesta en marcha en las instituciones es indiferente a la presencia de docentes, directivos o padres de familia.

Este tipo de aproximaciones resultan particularmente importantes por cuanto exponen la forma enunciativa que caracteriza al acoso escolar, es decir, la imagen que evoca el sustantivo acoso tanto en el agresor, la víctima y el testigo, y que apela generalmente a nociones de falta/castigo, diferencia/agresión, acción/omisión entre otros.

También, porque reflexionan en torno a las nomenclaturas y roles que va creando el bullying, tales como agresor, víctima, testigo, y sus repercusiones en el manejo que se le da a las situaciones de agresión tanto en el escenario escolar, como familiar y personal.

Los investigadores e investigadoras subrayan que los estudiantes agresores presentan “comportamientos de violencia verbal, física y psicológica causando en

las víctimas malestar, aislamiento social y afectaciones en la autoimagen de sus compañeros y compañeras” (Mendoza, et al. 2015, p. 91).

Esta muestra de las investigaciones en torno al acoso escolar llevadas a cabo en el territorio colombiano, exponen las relaciones entre el acoso escolar y las violencias generadas desde una perspectiva analítica, las cuales van formando el marco de circunstancias que justifica la aparición de normas enfocadas en la disminución de casos de violencia escolar.

3.2 La permanencia del acoso en las aulas y las acciones desarrolladas

En general los textos consultados (Báez y Oliveros, 2010; Carvajal, Pinilla y Villamizar, 2020; Cárdenas, Galeano y Riveros, 2016, Contreras Álvarez 2013; Díaz y Sime, 2016; Gálvez, Gordillo y Yomayusa, 2015; Ibarra, 2017; Marentes, 2014; Pérez; González, Marlaca y Arias, 2014; Mendoza, Gómez y Córdoba 2015) reflejan la durabilidad del acoso escolar dentro de las instituciones, y enfatizan en las narrativas de los y las estudiantes las marcas psicológicas que deja la experiencia del acoso.

Respecto a las acciones desarrolladas, existen investigaciones que ahondan en los instrumentos, estrategias y herramientas utilizadas tanto por el Estado como por las instituciones educativas como las de Gutiérrez y Ramírez (2013) y Páez y Paloma (2016), en las que se describen las intervenciones a los manuales de convivencia para efectos de acercarlos más a las realidades estudiantiles, la aplicación de

jornadas de sensibilización y encuestas para determinar el alcance de la problemática en los planteles educativos analizados.

Así pues, vemos que aunque el fenómeno ha sido estudiado con cierta regularidad en los últimos años en Colombia, estas investigaciones obedecieron a marcos de realidad sujetos a instituciones educativas particulares, a marcos de circunstancias, como se ha dicho, presenciales y con condiciones que no se tuvieron durante el período 2020, lo que dificulta comprender el fenómeno desde la particularidad de la emergencia sanitaria; también consideramos remarcable para nuestro horizonte investigativo el hecho de que, según las conclusiones de los y las investigadoras, la prevalencia del acoso escolar se debe entre otras a la mutación del fenómeno, que ha dejado de ser físico y presencial, para pasar a ser también verbal y virtual. Esto último, potenciado por las estrategias de educación virtual las cuales incrementaron exponencialmente su presencia ante las restricciones de movilidad y distanciamiento.

3.3 El acoso escolar: investigaciones en el departamento del Valle

En aras de comprender desde un punto de vista mixto y aproximativo el fenómeno del acoso escolar, particularmente en el distrito de Cali, pasaremos a continuación con la exposición de los hallazgos encontrados durante la pesquisa de investigaciones realizadas en el departamento del Valle del Cauca sobre el acoso escolar.

En total se rastrearon diez investigaciones construidas y aplicadas en los distintos municipios del Valle, sin incluir las investigaciones efectuadas en la capital, Cali. En la mayoría de dichos documentos se encontró una tendencia similar a la encontrada en el anterior apartado, esto es, una inclinación metodológica a analizar el fenómeno del acoso a partir de los roles que lo configuran (Botero, 2016; Cerezo y Hurtado, 2016; González, Hurtado, 2015; Montoya, 2016; Cepeda, 2012), y desde los testimonios de quienes lo viven o atestiguan. En otras palabras, se evidenció que el fenómeno del acoso escolar ha encontrado en los estudios de caso y en la metodología cuantitativa, sus expresiones más recurrentes.

En las investigaciones rastreadas también hubo una tendencia por estudiar el fenómeno privilegiando las instituciones de carácter oficial; tal es el caso de los trabajos de Montoya, Fuertes y Posso (2016), Fernández, Pinzón, Granada, García y Puentes (2016), en los que con la aplicación de instrumentos como entrevistas semiestructuradas a estudiantes y profesores se concluye que en los entornos de educación oficial, el nivel de intolerancia es mayor que en los privados; esto según los hallazgos del estudio debido a que, en la medida que los y las estudiantes vienen de “entornos familiares agresivos”, (Montoya, Fuertes, Posso, 2016, p. 14) su ambiente escolar es más propenso a catalizar dichas conductas. Además de poseer mayor nivel de riesgo por los entornos barriales en los que se encuentran, las investigaciones enfatizan que el acoso es mayor en entornos oficiales puesto que dichos entornos naturalizan las agresiones (Fernández, Pinzón, Granada, García y Puentes, 2016).

Estos hallazgos son fundamentales en el sentido que, con base en los resultados, se puede interpretar que la imitación de diferentes conductas en los niños juega un papel muy importante en las conductas agresivas e intimidatorias que realizan en la escuela y que, por lo demás, confluyen en un ambiente en el que la cobertura es más importante que la atención integral.

Una reflexión en común hallada en las investigaciones, tiene que ver con el hecho de que el contexto en el que socializa el niño, la niña o el joven, es determinante para construir un patrón de conducta que viene a coordinar las relaciones que se dan en la comunidad; afectando en este caso particular la relación que se da en el marco del contexto escolar debido a que “la violencia entra a ser una característica difícil de mitigar pues a partir de la relación que establece un ser humano con otros que piensan diferente porque siempre está inmerso en ella”. (González y Hurtado, 2015, p. 18)

En las investigaciones realizadas en los municipios de Buenaventura (González y Hurtado, 2015; Cerezo y Hurtado, 2016) y Tuluá (Fernández, Pinzón, Granada, García y Puentes, 2016), se analiza de qué forma los contextos de violencia urbanos, las divisiones invisibles entre las comunas y la presencia de grupos ilegales, han permeado ya los ambientes educativos a un punto en el que no se percibe no sólo la agresión física y verbal como manifestaciones de acoso, sino también “la extorsión, el acoso de agentes ajenos a la institución y el fomento del mercado de estupefacientes dentro de los centros educativos” (González y Hurtado, 2015, p. 113).

3.4 El acoso en la escuela y las acciones desarrolladas para prevenirlo

En las investigaciones rastreadas en el departamento del Valle, una de las acciones más desarrolladas para contrarrestar el fenómeno del acoso fue la consolidación de comités de convivencia distribuidos por salones (Botero, 2016; Cerezo y Hurtado, 2016; González, Hurtado, 2015; Montoya, 2016; Cepeda, 2012) y la insistencia en el cumplimiento de la ruta de atención de la Ley 1620 (González y Hurtado, 2015; Cerezo y Hurtado, 2016; Fernández, Pinzón, Granada, García y Puentes, 2016).

Respecto a la presencia de situaciones de acoso en las escuelas del departamento, las investigaciones coinciden en que el contexto violento y de conflicto irregular vivido en el departamento, sobre todo en sus cabeceras urbanas históricamente afectadas por el conflicto, ha provocado un incremento exponencial en relación con el acoso escolar.

Apuntan también a que la complejidad del conflicto y su actualidad en los territorios, no ha permitido reflexionar sobre sus alcances, sus heridas y los silencios que ha dejado, ni dentro de las escuelas ni en las familias, lo que ha impedido históricamente entender el fenómeno de la violencia desde el ámbito educativo. No obstante, hay que resaltar que los esfuerzos por lograr dicho objetivo han sido numerosos y han consolidado una mejor forma de asumir las violencias en escenarios académicos y, en general, urbanos.

3.5 El acoso escolar: investigaciones en el distrito de Cali

Cercando mucho más el horizonte de análisis de nuestra propuesta investigativa, el rastreo se limitó, por último, a la búsqueda de investigaciones y análisis sobre el acoso escolar en el distrito de Cali. Puesto que los resultados preliminares mostraron un promedio alto de investigaciones relacionadas con el acoso, nos encaminamos a prestar atención fundamentalmente a aquellos documentos que compartían las categorías de nuestra investigación, es decir, acoso escolar, educación y derechos humanos.

Así encontramos las aproximaciones de Bermúdez y Rodríguez, 2018; Cassiani, 2011; Gálvez, 2017; Gálviz y Orjuela, 2017; Pérez, 2013 y Ruiz, 2016, quienes plantean una lectura del acoso escolar desde la jurisprudencia (Ruiz, 2016), desde los factores psicosociales y de derechos implícitos en el acoso (Gálviz y Orjuela, 2017) y desde los alcances estadísticos del fenómeno (Bermúdez y Rodríguez, 2018; Cassiani, 2011; Gálvez, 2017).

En un principio es de resaltar que, considerando la dimensión territorial y geográfica de Cali, los espectros de análisis tendieron a ampliarse en relación con los encontrados en los municipios más pequeños, y también que los resultados se inclinaron por una presentación mixta en la que lo cualitativo y lo cuantitativo confluyeron en los reportes (Bermúdez y Rodríguez, 2018; Cassiani, 2011; Gálvez, 2017; Gálviz y Orjuela, 2017; Pérez, 2013 y Ruiz, 2016).

Así mismo, en uno de los trabajos consultados (Paredes, et al, 2008), uno de los resultados más atrayentes respecto al fenómeno del acoso en Cali, tiene que ver con la alta dispersión que presentan las respuestas a la pregunta sobre cómo le dicen los estudiantes y las estudiantes al compañero o compañera de clase que constantemente molesta o actúa de forma agresiva con otros u otras de su propio grupo. En la investigación, las autoras encontraron que no fue posible conocer desde los mismos jóvenes o desde las mismas jóvenes una aproximación al nombre de esta situación.

En palabras de las autoras, "(...) podemos decir que desde los jóvenes caleños y las jóvenes caleñas no existe una tendencia a llamar de alguna forma específica a aquellos o aquellas que hostigan y maltratan. El término más común fue abusivo, que alcanzó el 12, 9%" (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon, 2008, p. 305).

Lo anterior es un factor que en nuestra percepción viene a configurar un rasgo puramente local del acoso escolar, y es el hecho de que para la idiosincrasia y manejo del vocabulario del pacífico colombiano, no es tan sencillo generalizar un término para definir una experiencia que, según quien la vive o la estudia, adquiere formas distintas.

Justamente esta relación entre el acoso escolar y las experiencias, muestran que la problemática atraviesa todos los ámbitos en los que participan los y las estudiantes, y que afecta el contexto en el que se gestan los derechos y deberes que ellos y ellas experimentan.

Al respecto, Sánchez, Lombana y Segura (2015) construyen una investigación en la que comprueban la relación entre las prácticas de crianza y los roles asumidos en el acoso escolar. Los resultados evidenciaron que la práctica de crianza más percibida por los y las estudiantes es la de la “figura parental de autoridad” (Sánchez, Lombana y Segura, 2015, p. 67) que a su vez da cuenta del rol más usado dentro del acoso que es el observador.

A pesar de que las investigadores no concluyen respecto al hallazgo algún tipo de lectura relacional sobre ambas categorías, pensamos que resulta sumamente valiosa la consideración puesto que nos permite interpretar que la prevalencia del acoso escolar en el distrito quizá se deba a que no existe una visibilización del problema a partir de los términos (Paredes, Álvarez, Lega y Vernon, 2008) y que el rol de observador hace que los y las estudiantes no se sientan parte del fenómeno, lo cual impide una intervención verdadera.

3.6 Antecedentes Normativos

El primer instrumento normativo al cual se debe hacer referencia es, desde luego, La Constitución de Colombia (Constitución, 1991), específicamente en sus artículos 1, 2, 5 y 7 que son los concernientes a la identificación de los principios de la educación; el artículo 27 que habla sobre libertad de enseñanza; el 67 sobre la función social de la educación; artículo 311 sobre responsabilidades del Estado social de derecho en materia de Educación, Participación social y Cultura; y

finalmente el artículo 366 sobre la educación como finalidad social del Estado (Constitución, 1991).

Todos estos artículos trazan unas directrices en cuanto a derechos y obligaciones por parte del Estado. El Decreto 1075 de 2015 que compila entre otras a la Ley 115 de 1994 en su artículo 1 determina que la educación (...) “es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (Ley 115 de Febrero 8 de 1994, p. 23).

Por su parte, en la fundamentación legal de la acción educativa dentro del marco formativo institucional se conforma por las siguientes normas:

Tabla 1 Marco Legal Sector Educativo

DECRETO/LEY	DETALLE
Decreto 1075 de 2015	Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo.
Ley 115 de 1994	Ley General de Educación
Decreto 1860 de 1994	Reglamentario de la Ley 115
Ley 375 de 1997	Ley de la juventud
Ley 715 de 2001	Sistema General de Participaciones
Ley 734 de 2002	Código Disciplinario Único
Ley 1098 de 2006	Ley de Infancia y Adolescencia
Decreto 1850 de 2002	Reglamenta calendario escolar y jornadas escolares
Decreto 3020 de 2002	Determina la asignación académica y jornadas académicas y laborales.
Decreto 2277 de 1979	Estatuto Docente
Decreto 1278 de 2003	Estatuto Docente
Ley 133 de mayo 23 de 1994	De la libertad de culto
Decreto 1286 de 2005.	Sobre la participación de los padres de familia en los procesos educativos de las instituciones educativas
Decreto 228 de 2008	Sobre modelos flexibles para la atención educativa
Decreto 1290 de 2009	Sobre evaluación del aprendizaje y promoción
Decreto 366 del 9 de febrero de 2009	Sobre servicios de apoyo pedagógico en Programas de educación inclusiva, para estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales

Ley 1346 de 2009	Ley de inclusión educativa
Ley 1404 de 2010	Por el cual se crea el programa escuela para padres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país.
Ley 1620 de 2013	Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Y su decreto reglamentario 1965 de 2013.
Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997	Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos
1581 de 2012	Por la cual se reglamenta la protección de datos personales
Ley 1801 de 2016	Nuevo Código de Policía
Ley 1453 de junio 2011, art 44.	Que establece las sanciones para quienes inciten, dirijan, constriñan o proporcionen los medios para la obstrucción de las vías públicas
Decreto 1108 de 1994	En su capítulo 3 prohíbe en todos los procedimientos educativos del país, independientemente de su naturaleza estatal o privada, el porte, consumo y/o tráfico de estupefacientes y de sustancias psicoactivas
Decreto 289 del 10 de julio de 2009	Que tiene como objeto establecer criterios administrativos para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los niños, las niñas y los y las adolescentes, con la participación de la familia, la sociedad, y de las instituciones educativas
Decreto 1377 de 2013	Reglamentaria de la ley 1581 de 2012. protección de datos personales
Resolución 1740 del 15 de julio de 2009	Mediante la cual se establecen las medidas y procedimientos para el acceso y permanencia en el sistema educativo y se definieron las acciones que deberán ser realizadas de forma coordinada y conjunta por el nivel central de la sed, las direcciones locales de educación y las instituciones educativas
Resolución 961 abril 22 de 2009	En donde se establecen los deberes y el derecho de los padres y madres de familia, acudientes y beneficiarios del proyecto educativo
Resolución 4210 de 1996	Describe cómo desarrollan el servicio social los y las estudiantes en la institución
La ley 1801 del 29 de julio de 2016	Código Nacional de policía y convivencia para vivir en Paz

Tabla Elaboración propia

Ahora bien, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994, todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del Proyecto

Educativo Institucional, un Reglamento o Manual de Convivencia, el cual debe tener una definición de los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad.

Como se puede apreciar, para la Corte Constitucional la violencia escolar y el acoso constituyen fenómenos sociales que deben ajustarse a la Ley a partir de la normatividad de la convivencia escolar promulgada en la Ley 115 de 1994, donde se establece la obligatoriedad del Manual de convivencia en todas las instituciones educativas.

Aun cuando estas herramientas de tipo jurídico han permitido mitigar el fenómeno, se siguen presentando numerosos problemas de convivencia en los entornos educativos, que muchas veces obligan al uso de acciones constitucionales como la tutela para la protección de derechos.

En todo caso, queda claro que la Corte resalta el papel de las aulas de clase y los ambientes de aprendizaje como centros sociales de participación e interacción que deben garantizar la aplicación y el ejercicio de los derechos.

3.6.1 Sentencias de la corte constitucional en relación con la normativa para la convivencia escolar

A propósito de la profundidad que se le pretende dar al componente normativo en esta investigación, nos parece asimismo importante relacionar algunas de las

Sentencias emitidas por la Corte Constitucional relacionadas con el tema de la convivencia y reconciliación al interior de las Instituciones Educativas.

Dichas sentencias muestran desde la óptica de la ley la educación implica un contrato de corresponsabilidad que no sólo privilegia el derecho a la educación, a la matrícula escolar, al acceso al conocimiento, sino también y en igual proporción el deber de comportarse según el establecimiento; el respeto hacia el otro y la respetabilidad de los derechos humanos. A continuación, exponemos las más importantes de acuerdo al principio de corresponsabilidad que atañe a estudiantes como a sus familias:

. SENTENCIA T- 002 DE 1992. Una sentencia sobre la relación simbiótica entre el respeto, el respeto hacia el otro y los derechos humanos en relación con la exigencia de condiciones dignas para ejercerlos.

. SENTENCIA T- 402 DE 1992. Esta sentencia de 1992 expone y explica que la Constitución garantiza el acceso y la permanencia en el sistema Educativo, salvo que existen elementos razonables - incumplimiento académico o graves faltas disciplinarias del estudiante - que lleven a privar a la persona del beneficio de permanecer en una entidad educativa determinada.

. SENTENCIA T- 519 DE 1992. La educación ofrece una doble presencia. Es un derecho-deber, en el sentido que no solamente otorga prerrogativas a favor del individuo, sino que plantea exigencias de cuyo cumplimiento depende en buena medida la subsistencia del acceso al derecho en sí mismo, pues:

(...) quien no se somete a las condiciones para su ejercicio, (...) queda sujeto a las consecuencias propias de tales conductas: la pérdida de las materias o la imposición de las sanciones previstas dentro del régimen interno de la institución, la más grave de las cuales, según la gravedad de la falta, consiste en su exclusión del establecimiento educativo. (SENTENCIA T- 519 DE 1992).

. SENTENCIA T-341 DE 1993. Esta sentencia se actualiza con la SENTENCIA T-235 DE 1997 en el sentido que plantean las corresponsabilidades que subyacen a la firma de la matrícula académica.

. SENTENCIA T- 316 DE 1994. Esta sentencia dice textualmente que:

La Educación sólo es posible cuando se da la convivencia y si la disciplina afecta gravemente a ésta última, ha de prevalecer el interés general y se puede respetando el debido proceso, separar a la persona del establecimiento Educativo. Además, la permanencia de la persona en el sistema educativo está condicionada por su concurso activo en la labor formativa; la falta de rendimiento intelectual también puede llegar a tener suficiente entidad como para que la persona sea retirada del establecimiento donde debía aprender y no lo logra por su propia causa (SENTENCIA T- 316 DE 1994).

. SENTENCIA C – 555 DE 1994: La exigibilidad de esas reglas mínimas al alumno resulta acorde con sus propios derechos y perfectamente legítima cuando se encuentran consignadas en el Manual de Convivencia que él y sus acudientes, firman al momento de establecer la vinculación educativa. “(...) Nadie obliga al

aspirante a suscribir ese documento, pero concedida la oportunidad de estudio, si reiteradamente incumple pautas mínimas y denota desinterés o grave indisciplina puede ser tomado en cuenta como motivo de exclusión”. (SENTENCIA C – 555 DE 1994).

. SENTENCIA T- 527 DE 1995. Que plantea como función social el que el Estado permita a los planteles educativos establecer una serie de normas o reglamentos en donde se viertan las pautas de comportamiento que deben seguir las partes del proceso Educativo.

. SENTENCIA T - 397 DE AGOSTO 19 DE 1997. Esta sentencia plantea que cuando el centro educativo exige del estudiante respuestas en materia académica, disciplinaria, moral o física, o cuando demanda de él unas responsabilidades propias de su estado, así como cuando impone sanciones proporcionales a las faltas que comete, no está violando los derechos fundamentales del educando sino, por el contrario, entregando a éste la calidad de educación que la Constitución desea.

. SENTENCIA T- 235 DE 1997. Esta sentencia es la que de modo más claro resume la corresponsabilidad que implica el derecho a la educación; plantea que cuando se sustrae el acceso a la educación, éste lleva consigo el que no se pueda excusar en el mismo derecho para justificar las faltas que se cometan.

SENTENCIA T- 435 DE 2002. Esta sentencia explica que el derecho al libre desarrollo de la personalidad no es absoluto, pues debe armonizarse con el normal

funcionamiento de las instituciones y con el ejercicio pacífico de las libertades. Ciertamente, esta Corporación ha sostenido que la escogencia de la opción de vida no puede ser entendida como un mecanismo para eludir las obligaciones sociales o de solidaridad colectiva, pues esto constituiría un abuso de los derechos propios. Se trata más bien de una potestad que permite al individuo desarrollar las alternativas propias de su identidad, la cual debe ser respetada y tolerada por la sociedad.

-SENTENCIA T-435 DE 2002. DERECHO A LA LIBRE OPCION SEXUAL- No la puede coartar el establecimiento educativo. La elección de la orientación sexual es una clara manifestación y materialización del ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad, de modo que el establecimiento educativo no puede coartar tal elección, so pretexto de pretender inculcar valores homogéneos a todos los estudiantes, no respetando sus diversas tendencias.

-SENTENCIA T-967 DE 2007. Acerca de que las instituciones educativas pueden regular el uso del teléfono celular dentro de las instalaciones, incluyendo la reglamentación correspondiente en el Manual de Convivencia, el cual establecerá en forma clara su utilización, sin llegar a prohibirlo, así como sanciones y el procedimiento a aplicar en caso de infracciones.

Por consiguiente, y como podemos apreciar según nos muestra este recorrido," (...) los reglamentos internos o Manuales de Convivencia elaborados por las comunidades de los planteles educativos tienen la obligación de observar las disposiciones constitucionales" (Corte Constitucional. 2003, artículo 1°).

En efecto, el respeto a los elementos constituyentes de los derechos fundamentales de los estudiantes no se disminuye “(...) como consecuencia de la facultad otorgada a los centros educativos para regular el comportamiento de sus alumnos” (Corte Constitucional. 2003, artículo 1°); por el contrario, las reglas que se establezcan deben reflejar el respeto a la dignidad humana y a la diversidad étnica, cultural y social de la población (artículo 1), así como los derechos al libre desarrollo de la personalidad (artículo 16), libertad de conciencia (artículo 18), libertad de expresión (artículo 20), igualdad (artículo 13), debido proceso (artículo 29) y educación (artículo 67) superiores.

Además de su consagración constitucional, la titularidad de estos derechos se encuentra en cabeza de niños y adolescentes en proceso de formación, lo que implica una protección reforzada.

Así pues, se aprecia que, a través de las sentencias y la doctrina jurisprudencial, se enfatiza en la protección de los derechos prevalentes de los y las estudiantes que deben propender las instituciones educativas.

Del mismo modo, es de resaltar que así como lo afirma Guerrero Arroyave (2020) la Corte Constitucional “ha creado indirectamente una política pública frente al tema de la convivencia en el sistema educativo” (p. 13) que ha servido para generar rutas de atención apropiadas y altamente utilizadas por las comunidades educativas; tal es el caso del trabajo realizado por Arévalo y Lozano (2020) en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Ocaña, Norte de Santander, o del desarrollado por Duque (2019), en una escuela en concesión del barrio Potrero Grande en Cali.

3.6.2 Políticas públicas educativas existentes en Santiago de Cali frente al acoso escolar, de acuerdo con lo contemplado en la ley 1620 del 2013

El Plan Decenal Municipal de Educación 2004-2014, “Hacia un Proyecto Educativo de Ciudad”, es el único plan decenal que se ha planteado a nivel municipal, y se hizo durante la administración de Apolinar Salcedo. Es un documento en el que se trató de consignar, de manera ordenada, un conjunto de esfuerzos, para encaminar y hacer posible, mediante la acción, una política pública de carácter educativo municipal, la cual está:

...basada en la participación de todos los actores del sector educativo, la comunidad en general y en la gestión integral de la administración pública, con un enfoque de desarrollo centrado en el ser humano y con el sueño de contribuir a la transformación de Santiago de Cali como una ciudad educadora (...) una ciudad, que construya con sus habitantes caminos de desarrollo social, científico, tecnológico y cultural, en donde permanentemente se asuma a la educación como uno de los aspectos más importantes a ser atendidos para el avance productivo, la participación ciudadana, la convivencia y la paz, en el mejoramiento de la calidad de vida. (República de Colombia. Alcaldía de Santiago de Cali, 2004, p.122).

Por otro lado, el objetivo general del Plan Decenal de Educación Municipal 2004-2014, “Hacia un Proyecto Educativo de Ciudad” fue:

...participar en la construcción de una ciudad educadora en la que el ser humano sea el centro del desarrollo, realizando políticas públicas educativas que garanticen la satisfacción del derecho a la educación y el mejoramiento

de la calidad de vida en Santiago de Cali (República de Colombia. Alcaldía de Santiago de Cali, 2004, p. 123).

Para lograrlo, se establecieron cuatro objetivos específicos: construir una gestión pública educativa integral, para el mejoramiento de la calidad; garantizar una educación de calidad, que asegure el acceso y la permanencia en el sistema educativo; desarrollar procesos participativos de reflexión, investigación y acción; y contribuir a la divulgación, socialización y popularización del conocimiento y otros saberes.

A pesar de que la educación es un derecho universal que el Estado debe garantizar, existen diversos factores que han impedido lograr el 100% de cobertura y alcanzar plenamente la gratuidad y la calidad, en la prestación del servicio educativo.

Un análisis de la educación para la ciudad de Cali, realizado por la Cámara de Comercio de Cali en asocio con otras entidades, se presentó en el boletín “Cali cómo vamos”, de marzo de 2016. En el informe se analiza el desempeño de Cali en los principales indicadores de educación preescolar, primaria, secundaria y media en relación con otras ciudades del País y del Pacífico Latinoamericano como Guadalajara, Ciudad de Panamá, Guayaquil, Lima y Santiago de Chile. En aquel informe se puede leer:

...La educación en Cali presenta deficiencias tanto en cobertura como en calidad, que la ubican por debajo de ciudades como Bogotá, Manizales, Pereira y Medellín; Cali registra tasas de cobertura, repitencia y deserción similares a ciudades del Pacífico Latinoamericano. Sin embargo, en términos de calidad, el desempeño de los estudiantes en las pruebas PISA realizadas

por la OCDE, ponen a la ciudad (en general a todo Colombia) como uno de los resultados más bajos de Latinoamérica; Lo anterior deja en evidencia el gran esfuerzo que se debe hacer en la ciudad para lograr tener una población educada con altos estándares de calidad, requisito indispensable para un desarrollo sostenible en la ciudad y, por ende, mejores condiciones de calidad de vida de la población (CALI cómo vamos, 2016, p.35).

Si bien la convivencia y los factores que la vulneran ponen en relieve un escenario menos curricular que social, lo cierto es que el proyecto educativo debería poder articular lo académico con lo ético, para que la palabra desempeño se resignifique en la práctica ciudadana.

Sobre esto, el profesor Héctor Alberto Botello realizó una investigación sobre el efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia (2016) en el que calculó el grado de afectación del acoso entre estudiantes de cuarto grado en Colombia, ubicados en distintas zonas del país, pero con la singularidad de vivir en niveles socioeconómicos bajos. En dicho estudio, los resultados mostraron que el acoso escolar afectó al 66% de los estudiantes de cuarto grado que lo padecían durante la presentación de la prueba PIRLS en el año 2011.

Así pues, bajo este rastreo hemos podido identificar las normativas que apuntan a robustecer la convivencia escolar y la reconciliación al interior de las aulas y contrastarlas de manera general con la realidad que presentan algunos informes oficiales. Este trabajo se reviste de importancia en la medida que apunta analizar la eficacia de las políticas públicas relacionadas con la Convivencia Escolar al interior

de las aulas y servirá para entender el tema del acoso desde una perspectiva teórica.

4. MARCO TEÓRICO

Para pensar el concepto de convivencia, nos parece importante incluir un primer elemento de ámbito político y es una caracterización del concepto de socialización que en opinión de los y las investigadoras resulta un pilar fundamental para asumir una postura crítica respecto a la convivencia escolar.

En ese sentido, diferentes autores y autoras asumen la socialización como el proceso en el cual los sujetos incorporamos formas de gestualización, normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que nos encontremos insertos a través de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y recreacionales, entre otras. (Arnett, 1995; Grusec y Hastings, 2007; Maccoby, 2007, como se citó en Simkin y Becerra, 2013).

Particularmente nos referiremos a Arnett (1995), quien, desde la psicología social, propone tres tipos de objetivos para la socialización, de alcance general a distintas sociedades y culturas: 1) el control de impulsos, 2) la preparación para ocupar roles sociales y 3) la internalización de sentido. Sobre el primero, dice la autora, “la capacidad para la autorregulación y la postergación de la gratificación se adquieren en la infancia” (1995, p. 34).

Desde este punto de vista, la socialización viene a ocupar el primer lugar en el proceso de adquisición de conciencia frente a la participación en la sociedad. Implica que los sujetos nos preparemos para asistir al contrato social dotados y dotadas de capacidades, como la convivencia, para la ocupación de roles y subjetividades en las dinámicas que se presenten dentro de los contextos en los que participemos.

Finalmente, de acuerdo con Berger y Luckmann (1968), la socialización responde a la introducción del individuo en la sociedad, es decir, a la internalización por parte del sujeto de un mundo o ámbito social construido por otros significativos encargados de su socialización.

Partiendo de lo anterior, la convivencia en el ámbito escolar la podemos asumir como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás (Carretero, 2008).

Se trata entonces de un recorrido basado en el descubrimiento del otro, en entender y aceptar que nuestro marco de referencia vivencial no es el único posible ni necesariamente el más adecuado, pero sí valioso (Bravo y Herrera, 2011); en el que el lenguaje, la tolerancia y la educación emocional cobran especial relevancia y en el que partiendo de la formación de ciudadanía desde la socialización y la convivencia, podemos tener mejores herramientas para el ejercicio de los DD.HH.

4.1 La convivencia escolar

Ortega (2007), Jares (2007), y Fierro y Tapia (2013) afirman que el término convivencia encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, positivamente, en comunidad. Se trata de situarse bajo unas pautas de ser y hacer que permiten la libertad individual al tiempo que vindican el respeto y la aceptación de los otros y las otras, conformando un escenario apropiado consecuente con la actividad educativa.

Todo ello no significa la ausencia de conflictos sino por el contrario la búsqueda de mejores formas de relacionarse y de participar en la resolución de aquellos que se presenten. Justamente, asumir la vida del aula como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian explícita o tácitamente “ideas, valores e intereses diferentes y a menudo enfrentados” (Pérez, 1992, p. 56), pone énfasis en un tipo de convivencia anclada en el diálogo y en la mutua comprensión de los entornos que conforman la escuela.

Ortega y Martín (2003) señalan que la palabra convivencia incluye una sutil connotación socio-moral, y que así es entendida por la mayoría de las personas que la utilizan, lo cual no implica solamente un sentido negativo o positivo sino y sobre todo funcional de acuerdo al nivel de voluntad y disposición que presente la comunidad en cuestión para resolver sus diferencias.

La convivencia escolar, tal como dice la guía número 49 del MEN (Guía No 49, 2014), resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes (Mockus, 2002).

De la misma forma, la convivencia escolar se relaciona con la puesta en marcha de la participación de los y las estudiantes en los procesos que se ejecutan en la comunidad, lo que resalta el carácter democrático de la convivencia (Delors, 1996)

La participación debe entenderse como esa arista de la convivencia en la que el proceso para compartir decisiones que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la cual se vive, sobresale por encima de la decisión en sí misma

(Hart, 1993). La participación escolar es importante porque garantiza que la convivencia no se dé en términos pasivos, sino que se constituye como la materialización de la convivencia (Susinos y Ceballos, 2012).

Al respecto, Sús (2005), afirma que la convivencia escolar se da en una dimensión viva de interacciones en la que se intercambian tanto explícita o implícitamente ideas, valores e intereses diferentes que permiten en mayor o menor medida la socialización y la convivencia.

Así las cosas, vemos cómo el concepto de convivencia integra los de socialización, participación e interacción, haciéndolos confluir en el propósito educativo de una práctica ciudadana alimentada en los DD.HH. Además, según se ha analizado, es una categoría que parece tener doble enfoque; por un lado, como una práctica individual que implica el seguimiento de normas y de internalización de valores, y por el otro, como una dinámica de interacción social en la que dichos valores se ponen en juego.

No obstante, y como se ha venido resaltando, una de las formas más comunes de incidir negativamente sobre la convivencia escolar es el acoso escolar. En este conjunto de acciones agresivas, pasivas y activas, las relaciones se fracturan y la crisis de valores aparece en quienes lo experimentan. Para comprender de una manera más precisa en qué consiste el acoso, sus rasgos y tipologías, a continuación nos centraremos en sus elementos constitutivos.

4.2 El acoso escolar

La gravedad del acoso escolar consiste en que no es un hecho aislado, sino que ha sido planeado por uno o varios estudiantes, es repetitiva y busca siempre hacer daño se psicológico, físico o ambos. Bajo estos parámetros, todo acto de indisciplina o de agresión no necesariamente es acoso escolar, pues debe cumplir con los elementos de intención y método a la hora de agredir.

La Alcaldía de Santiago de Cali, el Sistema Municipal de Convivencia Escolar (DHSyR) y el Comité Municipal de Convivencia Escolar (2019) definen así el acoso escolar:

Una conducta intencional metódica y sistemática de agresión, orientada a intimidar, humillar, ridiculizar, difamar, coaccionar, aislar, amenazar, incitar a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado.

Eduardo Dato (2007), en concordancia con Olweus (1998), plantea que el criterio para reconocer violencia y acoso está en la frecuencia. La naturaleza repetitiva, sistemática y consciente del maltrato deriva en acoso. Olweus señala que la permanencia del acoso en nuestros sistemas educativos y sociales es por lo demás muy antigua, pero que solo hasta la segunda mitad del siglo XX se hicieron esfuerzos para su estudio sistemático (Olweus, 1998). De la misma forma Roland (1983), citado por Castillo (2011) expone que la violencia entre iguales, que él lo expresa con el término Mobbing (en Noruega y Dinamarca) puede entenderse como “grupo grande de personas que se dedican al asedio, una persona que atormenta, hostiga y molesta a otra” (Roland, 1983, p. 34).

Olweus (1998), citado por Castillo (2011) explica así la situación que se puede definir como acoso:

“Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes lo hostigan” (p. 25)

Tal y como lo asume este autor, el acoso escolar puede ser entendido como la conducta que afecta el normal comportamiento de la víctima y/o de la clase, tanto fuera como dentro del centro educativo. Dicho bullying, o intimidación, u hostigamiento o acoso escolar, viene entonces a definir aquellas conductas agresivas que se ejercen de manera repetida a un alumno o grupo de ellos sobre otro, en donde la intención es molestar, hacer quedar al otro en posición de ridículo, humillar; con lo cual se establece una relación y establecer una relación de control-sumisión en la que el agredido no pueda defenderse (Villota y Garzón, 2015).

4.2.1 Tipos de acoso escolar

Siguiendo con el planteamiento de Olweus (1998) el acoso así entendido viene a darse entonces enmarcado en dos características que permiten su reconocimiento en los escenarios educativos; la primera es la persecución física, que no implica necesariamente agresión sino más bien sensación de persecución, efectuada por el hostigador, o acosador, y la segunda es la persecución psicológica, que bien puede ser una proyección de la primera o el escalón más alto dentro del acoso.

Para autores como Sullivan (2005), o Morales y Pindo (2014), el acoso escolar también contiene elementos de poder, como el hecho de que la persona que acosa tiene y ejerce más poder que la acosada (Morales y Pindo, 2014, p. 22); elementos de premeditación, que se reflejan en el ocultamiento del hecho y la planeación que implica llevar a cabo el acoso, entre otras.

A estas siluetas o características del acoso, habrá que añadirse el que esta problemática puede ser también un fenómeno de grupo y no solo un problema individual, lo que implica no sólo conflicto entre intereses opuestos sino quizá una conciencia del proceso de victimización en el que se compromete la estabilidad emocional antes que la física. Concluyendo con la caracterización y antes de pasar a las tipologías del acoso, hay que agregar que el acoso escolar se reconoce como un fenómeno social, como se había dicho anteriormente, y no sólo como una conducta hacia un estudiante victimizado.

En lo que se refiere a los tipos de acoso, suelen ser diversos (Rodríguez, 2004). Dentro de los más notables está desde luego el físico, el psicológico, el de exclusión social, el verbal, el acoso relacionado al género y el étnico. No obstante, Sullivan (2005) describe que cualquiera que sea el tipo de acoso, “éste será determinado por la violencia directa o indirecta que se ejerza” (p.34).

El acoso directo obedece a una agresión física que puede incluir golpes, empujones, zancadillas o peores formas, (Sullivan, 2005, p.34); mientras que el acoso indirecto es fundamentalmente verbal y virtual, telefónico, a larga distancia. Ambos son, por lo demás, igualmente dañinos en lo que se refiere a las marcas internas que deja;

pero el acoso indirecto es quizá más peligroso por el ocultamiento que hace de la acción.

Claro está que la complejidad del problema ha ocasionado una diversificación de las formas de acoso lo que, irremediamente, ha multiplicado las modalidades, al tiempo que debatido la clasificación de Sullivan. En ese sentido, pensamos más apropiado pensar las modalidades de acoso desde un tipo de agresión física, verbal, social/relacional y, a través de plataformas virtuales, ciberacoso.

4.2.1.1. El acoso físico.

Calderero, Salazar y Caballo (2011), plantean que dentro del acoso generado desde la agresión física o la intimidación del cuerpo, se hace referencia fundamentalmente a conductas agresivas directas contra la persona o contra sus pertenencias, en este caso, la víctima se ve confrontada por el agresor de manera frentera, y se evidencian conductas como pegar, empujar, daños en los materiales educativos, robo de dinero, entre otras. Por su parte Teruel, (2007) menciona que dentro del acoso escolar se puede presentar maltrato físico el cual, consiste en una acción no accidental de alguna persona que provoca daño físico o enfermedad en el niño, o que coloca en grave riesgo de padecerlo como consecuencia de alguna negligencia intencionada.

Por su parte, Araos y Correa (2004) definen la violencia física como el daño directo hacia cualquier integrante de la comunidad educativa producto de la agresión de otro actor o grupo en el espacio escolar. En sus propias palabras, existen “formas de victimización directa, como amenazar o agredir con armas y pegar; y formas

indirectas de victimización, como romper y robar cosas pertenecientes ya sea a otros agentes educativos, como a la institución escolar” (p.43).

4.2.1.2. Acoso psicológico.

Enríquez y Garzón (2015) explican que el acoso psicológico consiste en determinados actos de aislamiento o agresión indirecta, que hacen del individuo-estudiante una víctima; y que producen separación del mismo frente a su grupo afectando negativamente sus relaciones interpersonales. Al ignorar a la persona, dicen los autores, y no dejar que participe en actividades, asimismo humillándolo o desvalorizándolo, se disminuye a la persona desde su estima propia, fomentando la sensación de inseguridad y el temor de la víctima.

Según Avilés (2006) este tipo de acoso también puede presentarse a nivel verbal con insultos, calumnias, burlas y chantajes, así mismo, con apodos y rumores malintencionados, sobrenombres, humillaciones, insultos, propagación de rumores y exclusión social.

Rojas y Zarate (2012), refieren que el acoso psicológico es tanto más grave que el puramente verbal, por cuanto afecta no sólo la estima de la persona, sino también su estructura psíquica de manera directa. Plantean que este tipo de acoso está relacionado con las agresiones que conllevan un impacto en la mente individual y social del acosado, y se manifiesta en acciones como el acecho, los gestos de asco, desprecio en el acto de mirar, agresividad o posturas de humillación y de desprecio.

4.2.2 Causas del acoso escolar

En general, las causas o factores que provocan el acoso en los centros educativos según las investigaciones consultadas suelen ser personales, familiares y escolares. En lo personal, los y las estudiantes se ven constantemente excitados por las pulsiones publicitarias en las que la fuerza, el atractivo físico y la capacidad de subordinar a los demás resultan ser alter egos sociales (Han, 2020). Los acosadores y acosadoras encuentran justificación sobre su sobrecarga de poder en la televisión y el machismo doméstico y transforman estas potencias negativas en ideales de acción.

Existe una gran multiplicidad de dimensiones que los estudiantes agresores absorben en su diario vivir ya sean estos productos de su entorno familiar, social, cultural, político, psicológico o de género, que están potenciando la conducta agresiva de los adolescentes en los centros educativos (Morales y Pindo, 2014).

Como lo plantean los autores:

(...) las causas del acoso escolar pueden residir en los modelos educativos que son un referente para los estudiantes, en la ausencia de valores, de límites y de reglas de convivencia; en recibir castigos a través de la violencia o la intimidación y en aprender a resolver los problemas y las dificultades con la violencia. Cuando una persona está expuesta constantemente a esas situaciones acaba por registrar automáticamente todo en su memoria, pasando a exteriorizarlo cuando lo vea oportuno (Morales y Pindo, 2014 p. 31).

Con respecto a las causas a nivel familiar, Teruel, (2007) manifiesta que las causas por las que se presenta el acoso pueden ser los métodos que suelen utilizar los padres para corregir a sus hijos e hijas, los métodos rígidos en los cuales priman las reglas demasiado estrictas, y que conducen a que los niños crezcan sin iniciativa, y con poca capacidad para tomar decisiones; baja creatividad, entre otras.

Para Albert Bandura (1977) y Seymour Feshbach (1980), el nivel en que el sujeto tiende a ser agresivo dependerá en gran medida del entorno social en el que se haya desarrollado. Asimismo, Patterson, DeBaryshe y Ramsey (1989) asumen que el ambiente familiar es la esfera principal en el aprendizaje del comportamiento agresivo, por ser el más cercano al niño o la niña y el que mayor influencia produce en él y ella.

De esta manera el niño o la niña pueden llegar a ser propensos a ser víctima; o, por el contrario, puede exhibir comportamientos violentos. Por otra parte, los métodos permisivos son otro factor de riesgo, ya que los niños no tienen establecidas reglas claras, no se administran consecuencias frente al comportamiento inadecuado y por lo tanto estos niños carecen de habilidades sociales haciéndolos propensos a ser agresores como lo señalan Fernández y Ruiz (2009, en Villota & Garzón, 2015).

Fernández (1999), también estudia las causas familiares que dan pie a la aparición del acoso en la escuela y plantea ideas que ayudan a entender las potencias que generan la conducta agresiva de los y las jóvenes:

La familia es el primer entorno en que el niño se socializa, adquiere normas de conducta y convivencia y forma su personalidad, de manera que ésta es fundamental para su ajuste personal, escolar y social, estando en el origen

de muchos de los problemas de agresividad que se reflejan en el entorno escolar (Fernández, 1999, p. 57)

Y es que como núcleo primero la familia es la facilitadora, o no, de los procesos de socialización más básicos que, como vimos en el capítulo (apartado) anterior, posibilitan la gestación de subjetividades sociales, de valores sociales, de entendimiento democrático.

En lo que se refiere a los factores que se producen en el ambiente escolar, Monjas y Avilés (2003) plantean que las metodologías no cooperativas empleadas por los maestros, sumadas a disciplinas autoritarias y punitivas, construyen relaciones escolares de intimidación y superioridad.

Al mismo tiempo, consideran que la ausencia de canales de comunicación, un entorno de clase insano, es decir, donde la palabra se interrumpe, y violencias estructurales que impiden la generación de programas de prevención de violencias escolares, convierten el clima escolar en escenario de riesgo para la aparición del acoso. Por lo demás, entendemos por clima escolar la percepción del ambiente escolar que construye la comunidad educativa y que afecta sus maneras de relacionarse (Hoy y Miskel, 1996).

Albores-Gallo et al. (2011) explican que el acoso no se debe a problemáticas adscritas a unos cuantos estudiantes, sino que está inmerso en el clima estudiantil, resultando en distintas manifestaciones.

Visto el acoso como fenómeno social complejo, es imprescindible incluir entre sus causas elementos de tipo grupal que lo explican desde la perspectiva de un asunto de grupos y no solamente el de un par de personas, agredido y agresor.

Entre esas causas se reconoce, por ejemplo, la validación del grupo del acoso como una forma de relaciones normales entre estudiantes; el reconocimiento grupal del agresor como el más popular, el modelo a imitar; el rechazo grupal a quien es victimizado y su culpabilización, señalándolo como responsable de su victimización; la norma grupal tácita de dar reconocimiento a quien agrede y permitir la agresión, entre otras (Cuevas, octubre 2021. Comunicación personal).

4.2.3 Participantes en la dinámica del acoso escolar

Olweus (1998, 2006), plantea que el acoso escolar, requiere de tres actores fundamentales para ejecutarse; un acosador o acosadora, una víctima y la presencia de otros. Trianes (2000) sintetiza las características que poseen los roles:

Tabla 2. Roles

Rol que desempeña	Características	Grado de implicación
Agresor	Personalidad agresiva, actitud positiva frente a la violencia, impulsividad y necesidad de dominar a otros	Directa.
Víctima	Vulnerabilidad física, problemas de concentración y fragilidad emocional.	Directa
Observador	No participa directamente en las peleas pero presencia los hechos.	Posee cuatro tipos de implicación: <ul style="list-style-type: none"> • activos (apoyan al agresor)

		<ul style="list-style-type: none"> • pasivos (dan muestras de apoyo indirectas, como sonreír) • pro-sociales (ayudan directamente al agresor) • espectadores (observan toda la situación sin intervenir directamente)
--	--	--

Tabla 2 Roles

Fuente: Trianes, 2000, p. 87.

Para Shephard, Ordóñez y Rodríguez (2012), por su parte, los y las acosadoras mantienen como aspecto más reconocible e inamovible, el hecho de saber cómo utilizar el poder e identificar a su víctima. Señalan además que existen dos tipos de acosadores: el acosador y el acosador – víctima.

Para estos autores, el acosador no necesariamente es fácil de identificar, aunque en todos los territorios parece conservar sus dinámicas más generales: tiene cierta habilidad para organizar socialmente los salones, es solidario con los que considera semejantes entre otras. Aun así, estos dos últimos pueden o no ser usuales dependiendo del lugar donde se analiza (Shephard, Ordóñez y Rodríguez, 2012).

Al mismo tiempo, se ha identificado que algunos acosadores pueden también ocupar el lugar de víctima, sobre todo en los intervalos de tiempo escolar en donde otros y otras estudiantes se ubican en rangos superiores. Estos acosadores y acosadoras, a pesar de vivir en paralelo el fenómeno, no se concientizan de sus acciones por cuanto cada año significa un cambio de identidad (Sullivan, 2005).

Sullivan (2005) también amplía la categorización del acosador o acosadora, explicando que aparte de su doble rol como victimario-víctima, también puede obedecer a un carácter inteligente y astuto o a una personalidad poco inteligente.

Al acosador inteligente lo define como aquel estudiante sociable que ocupa rangos de influencia tanto en los ámbitos estudiantiles como directivos. Se camufla en su buen promedio académico y justifica el acoso desde su vanidad y desempeño. Del otro lado, el acosador poco inteligente es casi siempre torpe y agresivo en cualquier circunstancia, y no se rige por las normas básicas de comportamiento lo que lo pone usualmente en problemas disciplinarios.

En cuanto a los rasgos constitutivos que resaltan en las víctimas, los autores consultados (Olweus, 1998, 2006; Shephard, Ordóñez y Rodríguez, 2012; Sullivan, 2005) coinciden en que las víctimas de acoso escolar por lo general son estudiantes de cursos inferiores o del mismo curso que se sienten en desventaja ante sus agresores, por verse ellos débiles, pequeños, vulnerables y rechazados sin apoyo de un grupo social que los respalde.

A grandes rasgos pueden reconocerse dos tipos de víctimas, aparte del acosador o acosadora víctima, que se han definido según el grado de involucramiento que tengan en la situación; en ese sentido puede haber víctimas pasivas, las cuales no poseen mucha autoestima ni una red de amigos o amigas que los o las respalden; se dejan intimidar y no acusan a quien los o las intimida. Y también puede haber víctimas activas, que particularmente presentan un comportamiento agresivo, inmaduro, aunque no violento, pero que por su tendencia a irritar, terminan justificando según los y las espectadores, al acosador.

Y es precisamente el espectador o espectadora, según sea el caso, el que viene a completar el triángulo funesto del acoso escolar. Él o ella son los y las responsables del eco, resonancia y multiplicación del fenómeno en gran parte, puesto que observan la agresión sin intervenir ni a favor ni en contra de la víctima, su dimensión puede llegar a ser de aliado del agresor, aliado de la víctima u observador neutro, lo que en todo caso es igualmente preocupante.

Sobre el caso, Cuevas y Marmolejo (2016) identificaron que dentro

(...) del rol de observador existe un reconocimiento, desaprobación y rechazo del daño causado por los agresores a las víctimas. No obstante, "La consideración del acoso como un acto con implicaciones morales está en relación con el desarrollo moral alcanzado por los estudiantes, producto también de sus historias relacionales previas, especialmente permeadas por las prácticas parentales socializantes. "(p. 8).

En los actores del fenómeno del acoso, no solo son importantes sus características ya enunciadas, sino lo más determinante, las dinámicas que se establecen entre ellos en tanto fenómeno grupal, complejizando el fenómeno. Sobre esto, Cuevas y Marmolejo explican:

De igual manera, la visión ampliada e integradora permite vislumbrar el emergente concepto del acoso escolar como fenómeno grupal, en el que cada participante, ya sea intimidador, víctima u observador, aporta para la intrincada red de relaciones y dinámicas que lo suscitan y lo mantienen. Especial relevancia cobra, entonces, el rol de observadores, participantes mayoritarios de la misma, quienes con sus comportamientos, instigan,

alientan, apoyan y contribuyen con los actos intimidatorios, o, en su defecto, realizan acciones para detenerlos. (2016, p. 12).

Así pues, pensando el rol de observador desde un enfoque más amplio, se hace visible una apuesta por un cambio de prácticas relacionales grupales, en las que la búsqueda de la convivencia escolar sea más importante que la de la popularidad. En aras de comprender la dinámica de las relaciones entre pares, identificar los factores por los cuales persisten las valoraciones positivas hacia el intimidador o acosador se vuelve una tarea investigativa menesterosa.

4.2.4 Efectos del acoso escolar en la convivencia

Quizá la consecuencia o efecto más dramático del acoso escolar, aparte por supuesto de los infortunados casos de suicidio, es la deserción escolar (Shepard, 2012). Y es que el reiterado sufrimiento de agresiones se relaciona con el impedimento de querer volver al colegio, de asumir el conocimiento como un recordatorio de las agresiones sufridas y con la desesperanza que suscita haber perdido la expectativa de formarse.

Para Ramírez (2008), las consecuencias de la victimización escolar se presentan en un continuo que va desde la pérdida de la capacidad de establecer relaciones de amistad estables, “de la confianza en los demás y en uno mismo hasta altos grados de depresión”. (p. 5).

Mechthild Schäfer, et. al. (2004), ponen de relieve algunos de los efectos que puede provocar el haber sido objeto de bullying.

(...) los resultados arrojaron que el 28% había sido victimizado en la escuela, y las consecuencias se recogen en diversas manifestaciones: En cuanto a seguridad personal y psicopatologías: - El 5% reconoció tener ideas recurrentes sobre las agresiones, produciendo trastornos de sueño, pérdida de apetito y ansiedad (p. 387.)

Por su parte, Rodríguez et al (2006) apuntan que:

(...) el reiterado sufrimiento de agresiones se relaciona con un mayor riesgo de sufrir trastornos psicológicos; a su vez, que estos trastornos pueden ser escolares, con el subsiguiente miedo y rechazo a ir a la escuela, una disminución del rendimiento y una mayor probabilidad de fracaso escolar; personales en el sentido de que puede llegar a afectar su autoestima, su conducta y su apariencia física, y sociales en cuanto a la pérdida de confianza en uno mismo y aislamiento. Pudiendo producir en un futuro dificultades para establecer relaciones sociales (p. 35).

Bausela (2008), como se citó en Villota y Garzón, (2015) de su lado, refiere que son múltiples los acercamientos investigativos que han analizado los aspectos psicológicos del agresor y de la víctima, indicando que el agresor muestra alta tendencia al psicoticismo cuando ejecuta el acoso, y las víctimas alta tendencia a la introversión y baja autoestima (p. 370). A todo lo anterior se suma, tal como lo sostiene en su estudio Sanmartín (2006) que “el acoso en su naturaleza colectiva es un problema de interacción y convivencia grupal en el que intervienen todos los alumnos ya sea como espectadores, víctimas y/o agresores” (p, 23). Por ende, sus consecuencias se hacen notar en el ambiente de grupo, en ámbitos personales y relacionales.

4.3 Sistema Nacional De Convivencia Escolar

La Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario plantean un sistema de convivencia escolar, que incluye una serie de acciones y lineamientos direccionados a intervenir en los siguientes aspectos: consolidación de competencias ciudadanas; formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos; mitigación del acoso escolar o *bullying* en sus diferentes manifestaciones; reducción del embarazo precoz en la adolescencia y disminución de las enfermedades de transmisión sexual (Martínez, 2018).

4.3.1 Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965

El Decreto 1965 expedido el 11 de septiembre de 2013, reglamenta la Ley 1620. Esta norma se erige como la fundamental para contrarrestar la violencia escolar en todas sus manifestaciones, teniendo como norte principal, la prevención de este fenómeno. Dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, creada en esta Ley, se establecieron las siguientes herramientas: i) el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar y ii) la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y sus protocolos de atención (Ley 1620, 2013). Sumado a esto, en el portal educativo virtual Colombia Aprende se hallan las herramientas para la promoción de la convivencia escolar y prevención del maltrato: Acción y seguimiento, Prevención y Buen trato.

Además, el Gobierno Nacional

(...) reconoce que uno de los retos que tiene el país está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los derechos humanos, a través de promover y fortalecer la convivencia escolar, precisando que cada experiencia que los estudiantes vivan en los establecimientos educativos, es definitiva para el desarrollo de su personalidad y marcará sus formas de desarrollar y construir su proyecto de vida; y que de la satisfacción que cada niño y joven alcance y del sentido que, a través del aprendizaje, le dé a su vida, depende no sólo su bienestar sino la prosperidad colectiva (Decreto 1965, 2013).

Por lo anterior...

(...) se requiere de un desarrollo normativo que permita fijar la conformación y funcionamiento del Sistema de Información Unificado y establecer las pautas mínimas sobre cómo aplicar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y sus protocolos, para prevenir y mitigar las situaciones que afecten la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (Decreto 1965, 2013)

Adicionalmente, se requiere regular la conformación, organización y funcionamiento del Comité Nacional de Convivencia Escolar; de los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar y de los comités escolares de convivencia. Estos comités fueron creados en el marco de la Ley 1620 de 2013 para efectos de plantear estrategias con enfoque territorial y contextual para la prevención y mitigación de la violencia escolar, y desde su aparición han facilitado la labor de monitorear la problemática y socializar proyectos para disminuir el impacto.

Finalmente, es necesario articular las entidades y personas que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, la familia y la sociedad, de tal forma que se creen las condiciones necesarias que permitan contribuir a la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de los niveles educativos de preescolar, básica y media y para prevenir y mitigar la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia, todo dentro del marco de las competencias, a ellas asignadas, por la Constitución y la ley (Decreto 1965, 2013).

4.3.2 La guía No 49

La guía No 49 es la materialización didáctica de la Ley 1620 de 2013. En ella se busca cumplir con los compromisos y responsabilidades que dicta, a través de una serie de materiales pedagógicos dirigidos a apoyar y fomentar las estrategias y herramientas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la convivencia escolar y al ejercicio de los DDHH y DHSR.

El objetivo educativo de la guía es

(...) 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 (Guía 49. MEN, 2015, p. 5,6).

Para efectos de claridad sobre la guía nos parece pertinente recoger de manera directa aquellos temas que desde la Guía No 49 se proponen:

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. (Guía 49, MEN, p. 11, 12.)

De acuerdo con el MEN (2006, 2013), esta guía permite que las instituciones educativas accedan a la ejecución de la Ley a partir de una comprensión pedagógica de la ciudadanía y los DD.HH; en la cual el ejercicio de la convivencia escolar es como una construcción social enmarcada en un contexto específico y que tiene un carácter universal, inalienable, interdependiente e indivisible (MEN, 2010).

De forma simultánea, la guía No 49 es el instrumento utilizado en el ámbito escolar para la adecuación de sus manuales de convivencia, siendo el faro que direcciona las rutas, estrategias y acciones correctivas que deben tomarse. Es, por así decirlo,

el brazo práctico de la Ley 1620 de 2013; que permite un diálogo normativo entre el MEN y las I.E; en fin, la herramienta en la que se interpretan y aplican las normas en relación con la convivencia escolar.

4.3.3 EI SIUCE

Además de la ruta de atención los establecimientos educativos cuentan con el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar -SIUCE o con escenarios y mecanismos definidos en el marco de los Comités Territoriales de Convivencia Escolar y Comité Escolar de Convivencia y el Manual de Convivencia, que les permiten el reporte, seguimiento y atención oportuna y pertinente de situaciones que ponen en riesgo el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (MEN, 2020, recurso 9).

El SIUCE es el sistema que tiene el Ministerio de Educación para la identificación, registro y seguimiento de los casos de acoso, violencia escolar y de vulneración de derechos sexuales y reproductivos que afecten a los niños, niñas y adolescentes de los establecimientos educativos de Colombia.

La plataforma opera para las instituciones educativas y plantea un manual de usuario en el que se especifican aspectos para la creación de la cuenta institucional el acceso es reservado y cuenta con una garantía de privacidad que le da un aspecto de confiabilidad para el reporte de casos.

Para el reporte de las situaciones, el SIUCE cuenta con una división en módulos, tres en total, que tipifican los hechos; el primero obedece a situaciones de convivencia escolar y tiene las siguientes condiciones:

Registra situaciones de hostigamiento (situaciones tipo 2) y delitos (situaciones tipo 3).

Siempre debe estar involucrado un estudiante.

Las situaciones se reportan a las entidades competentes, el Sistema hace seguimiento a los casos.

Reporta situaciones conocidas de violencia sexual en contra de niños, niñas y adolescentes que conozca el colegio se den en la escuela o fuera de este (MEN, SIUCE y manuales de convivencia, 2020, p. 9).

El siguiente módulo corresponde al consumo de SPA y subraya las siguientes características para la generación del reporte:

Registra presuntas situaciones de consumo por parte de estudiantes.

Permite identificar la presunta sustancia.

Incluye módulo de seguimiento desde el colegio para analizar compromiso con la familia (MEN, SIUCE y manuales de convivencia, 2020, p. 9).

Por último, el SIUCE clarifica la tercera dimensión como las relacionadas con el embarazo adolescente. Para este caso el MEN plantea:

Registra la información que conozca el colegio con relación a una estudiante en estado de embarazo.

Puede alimentarse con la edad y nombre del presunto padre.

Garantiza el correcto abordaje del colegio con el seguimiento. ((MEN, SIUCE y manuales de convivencia, 2020, p. 9).

En suma, el SIUCE se presenta ante las comunidades educativas del territorio nacional distribuido en comités territoriales departamentales y municipales que se nutren de los reportes que hacen las I.E de las situaciones relacionadas anteriormente.

Ahora bien, como instrumento para la cuantificación de las situaciones de violencia escolar, el SIUCE representa el mecanismo oficial por el cual se puede medir el fenómeno; desde su plataforma los entes territoriales pueden hacer un análisis numérico de la convivencia en sus territorios, con la ventaja de tener discriminadas las faltas que se cometen en las situaciones; y con la facilidad que implica el medio virtual. El SIUCE es también el instrumento que para nuestra investigación servirá como cartografía de la situación de convivencia escolar, dado que representa un apropiado panóptico desde donde pensar la problemática.

Actualmente, el SIUCE en sí mismo no representa un análisis cualitativo de la convivencia escolar en los territorios, por lo que depende del análisis de sus datos de reportes y casos para que la lectura de la realidad del panorama educativo se estructure de forma completa.

Sobre los lineamientos orientadores de la Ruta de Atención Integral al sector educativo del Distrito, estos se realizan conforme a lo establecido en Ley:

Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente entre pares y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. La ruta es siempre interna donde el o la docente realiza la función de orientación y mediación pedagógica.

Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características:

- a. Que se presenten de manera repetida o sistemática.
- b. Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.

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 II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la Ley penal colombiana vigente. (Secretaría de Educación, 2021).

El siguiente cuadro muestra la categorización de las situaciones que se hace en el fenómeno del acoso escolar, la clasificación de otro tipo de situaciones de riesgo, y las posibles Rutas de Atención Integral que pueden activarse considerando las particularidades de los casos.

Tabla 3. Categorización de situaciones:

SITUACIONES TIPO II		
CATEGORIAS	CLASIFICACION DEL REPORTE DE SITUACION	POSIBLE RAI
AGRESIONES	Agresión verbal, agresión física, agresión física y verbal.	Psicología, Trabajo social, psiquiatría
ACOSO ESCOLAR	Por: orientación sexual / identidad de género/ etnia/situación de discapacidad/ apariencia física/ condición Socioeconómica	Psicología, trabajo social, psiquiatría
CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS	Consumo de SPA Depresoras, Consumo de SPA Estimulantes, Consumo de SPA Alucinógenas, Policonsumo	Psicología, Trabajo social, psiquiatría
VIOLENCIAS AUTOINFLIGI-	Autolaceraciones, Ideación suicida, Intento suicida,	Psicología, Trabajo social,

DAS		psiquiatría
RIESGO DE DESERCIÓN ESCOLAR	Ausentismo escolar, embarazo, cooptación por grupos delincuenciales/ por conflicto armado/ Discapacidad, Conectividad, No acceso a medio tecnológico, Seguridad alimentaria, Desplazamiento de ciudad, Trabajo infantil, Estudiante prioriza actividad económica, Familia prioriza actividad económica, Débil acompañamiento en casa, Baja escolaridad de las familias que acompañan, Débil acompañamiento pedagógico, Sin posibilidad de contacto o comunicación, Afectación emocional/ No se adapta al modelo virtual	Psicología, trabajo social, psiquiatría, ICBF, Comisaria de familia
SITUACIONES TIPO III		
CATEGORIAS	CLASIFICACIÓN DEL REPORTE DE SITUACION	POSIBLE RAI
VIOLENCIAS SEXUALES	Presunto acoso sexual, Presunto abuso sexual, Presunta explotación sexual de NNA	Policía de infancia y adolescencia, ICBF, Comisaria de Familia, Salud
RESPONSABILIDAD PENAL	Comercialización de SPA, Hurto, Amenaza, Calumnia, Porte de arma de fuego, lesiones	Policía de infancia y adolescencia, ICBF,

Tabla 3 categorización de situaciones

Fuente: Secretaría de Educación, 2021.

Resaltamos intencionalmente la fila sobre el acoso escolar puesto que, como eje central del estudio, nos interesa reflexionar en torno a las aproximaciones, definiciones e imaginarios que desde el distrito se tiene sobre la problemática en cuestión. Dicho posicionamiento (Cuadro 1) conceptual que intenta tipificar el acoso desde sus características de manifestación parte de los documentos oficiales de

UNICEF (UNICEF, 2020) en los que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia reconoce el acoso escolar como un problema latente para las infancias globales.

En el distrito de Cali se cuenta con el Boletín de reporte SIUCE 2017, el Boletín de reporte SIUCE 2018-II y el Boletín de reporte SIUCE 2018 (Alcaldía de Cali, 2020). No obstante, dichos boletines de reportes no han sido apropiadamente concienciados desde el punto de vista, por ejemplo, de los DD.HH, como tampoco desde esta nueva perspectiva contextual demandada por la pandemia del Covid-19.

Precisamente, comprender la convivencia escolar en los nuevos ámbitos donde se ejecuta y donde se construyeron las relaciones durante la emergencia sanitaria, tal como la casa, el barrio y las plataformas virtuales, permitirá situar el debate sobre el acoso escolar en el marco de circunstancias actual, y de esa forma reflexionar en torno a los procesos de cambio que ha sufrido la convivencia escolar. El siguiente apartado tiene la intención de desarrollar el problema de investigación hasta aquí descrito.

5. PROBLEMA

La violencia no es sólo un fenómeno que afecta la dimensión social del ser humano. Es también una problemática de la condición humana que trasciende a toda la cultura. Más allá de la discusión ética que implica hablar de violencia, pensamos que se hace necesario plantear la discusión desde un punto de vista educativo y de salud pública, en el marco del ejercicio de los DD.HH.

Si pensamos la escuela como comunidad de formación y desarrollo personal, como escenario donde se construyen las paces y la convivencia pacífica en los estudiantes a partir de circunstancias didácticas de aula desarrolladas entre los y las estudiantes, la comunidad educativa y otros agentes escolares teniendo como base el aprendizaje colaborativo, debemos necesariamente centrar nuestros intereses investigativos en conseguir dicho empeño.

A pesar de que en las últimas décadas el estudio de la convivencia dentro del ambiente escolar ha experimentado un crecimiento exponencial, en Colombia y particularmente en el distrito de Cali, se hace aún menester construir comprensión en torno a la convivencia, más cuando los conflictos internos del país y la división

social que ha provocado la política partidista en los últimos años, ha menoscabado la confianza hacia la capacidad transformadora de la educación.

Parra Sandoval (1998) ha abordado el fenómeno desde una perspectiva pedagógica, ubicando la violencia escolar como producto de las relaciones pedagógicas o antipedagógicas que se tejen en el centro educativo.

Por otro lado, distintos grupos de académicos han realizado estudios desde perspectivas sociológicas, antropológicas, políticas, económicas y sobre todo psicológicas, relacionando la violencia escolar con factores sociales.

Sin embargo, resulta fundamental aproximarnos a la situación actual de la convivencia escolar utilizando los mecanismos que el mismo MEN ha dispuesto para su ejercicio, su práctica y su consolidación, y así identificar el nivel de violencia que se logra cuantificar en el distrito de Cali en el último año. Por lo demás, cabe recalcar que para el momento de esta investigación no hay estudios sobre la convivencia escolar durante la pandemia, razón de más para iniciar este proceso de alumbramiento en relación con la pregunta, ¿Cuál es la condición de acoso escolar durante la pandemia en el distrito de Cali a partir de los datos obtenidos en el SIUCE?

6. OBJETIVOS

6.1 Objetivo General

Analizar la condición de acoso escolar en el distrito de Cali durante la pandemia, a partir del instrumento SIUCE.

6.2 Objetivos Específicos

- Identificar los datos más relevantes en relación con el problema del acoso escolar antes de la pandemia, tales como tipos de agresión, instituciones educativas donde ocurre, entre otras.
- Reconocer las condiciones del contexto de pandemia en relación con el acoso escolar y sus efectos.
- Analizar la convivencia escolar del distrito de Cali a partir de la información sobre tipo de acoso y ubicación de la I.E que reporta el caso en la plataforma SIUCE durante el 2019.
- Comprender el impacto de la pandemia en la medición del acoso en la plataforma SIUCE.

7. METODOLOGÌA

En el proceso de comprensión que implica todo fenómeno o acontecimiento social, como lo es en este caso el acoso escolar, aparecen expuestos diversos factores relacionados con los ámbitos sociales y culturales, familiares y socioeconómicos de los sujetos involucrados y del entorno institucional-escolar en donde interactúan. Dada la amplitud de la problemática que trae consigo el fenómeno del acoso, cualquier tipo de aproximación sobre él requiere la consideración del contexto y las experiencias en las cuales se hacen evidentes los aspectos que inciden de manera directa e indirecta en su aparición y desarrollo.

De ahí la importancia de reconocer que la construcción de la realidad posee un carácter relacional e histórico. Y de reconocer el contexto como un proceso social, racional, histórico, lingüístico y cultural (Rasera y Japur, 2005, 2007). Desde esta perspectiva social, el sujeto se construye a partir de la interpretación que da a su experiencia y a la de los demás; surge de los significados colectivos que aparecen en la interacción con otros en una cultura específica (Bruner, 2000, en Galicia, 2004).

En este orden, varios son los aspectos deben tenerse en cuenta para abordar y comprender el fenómeno del acoso escolar. En este trabajo nos interesa

fundamentalmente entenderlo a partir del estudio y análisis de la base de datos más actualizada del SIUCE para que el distrito de Cali no sólo cuente con una cartografía numérica del fenómeno del acoso en las instituciones escolares, sino también con una aproximación analítica con un enfoque en DD.HH que dé cuenta de las relaciones que puedan establecerse con las estadísticas.

7.1 Tipo De Estudio

Este es un estudio aproximativo descriptivo que recoge datos del distrito de Cali, a partir de bases de datos institucionales. Partimos del hecho de que, a pesar de que el fenómeno del acoso ha sido estudiado ampliamente en el continente (Parés, 2010) y el país (Paredes, Álvarez, Lega, Vernon, 2008), no existen investigaciones recientes, al menos en el distrito de Cali, que validen, estudien o exploren los instrumentos de medición del fenómeno.

Para llevarlo a cabo utilizamos una metodología mixta (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) que nos permitió integrar los procesos cuantitativos por los cuales la Alcaldía distrital de la mano del Comité Municipal de Convivencia Escolar (COMCE), miden el acoso en las instituciones educativas, con la aproximación analítica que nos planteamos hacer en los objetivos.

En este sentido, teniendo en cuenta lo que Rocco et al. (2003) plantearon en su clasificación acerca de los diseños de método mixto, donde señalaron diferentes combinaciones, según el carácter exploratorio o confirmatorio, esta investigación se enmarca en los tipos VI (Pereira, 2011), es decir, en las “investigaciones exploratorias, con datos cuantitativos y análisis cualitativo” (2011, p. 7).

7.2 Diseño Metodológico

La investigación inició con una etapa descriptiva-reflexiva (ver gráfica 1) en la que, a través de la lectura y la pesquisa bibliográfica que derivó en la construcción de la primera parte de este documento, se fijaron los horizontes del estudio y las proyecciones de la investigación en el trabajo de campo.

Posterior al levantamiento del piso teórico respecto al fenómeno del acoso escolar y la reflexión en torno a las violencias que se gestan en los entornos educativos, lo que se hizo fue el acercamiento a los y las referentes del SIUCE de Cali y el COMCE para poder acceder a la información a la que, por lo demás, solo acceden las directivas educativas y la propia institucionalidad distrital.

Es de resaltar que el COMCE es el Comité Municipal de Convivencia Escolar, constituye la instancia interinstitucional generada desde la Ley 1620 de 2013 para garantizar los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos de Niños, Niñas y Adolescentes en el contexto escolar, por medio de la construcción de lineamientos y puesta en marcha de Rutas de Atención Integral que comprenden los componentes de prevención, promoción de derechos, atención y seguimiento.

Para la fase analítica-interpretativa se tuvieron en cuenta las estadísticas y datos entregados por el COMCE, los antecedentes teóricos que fueron hallados durante la fase previa, junto con las reflexiones personales de los y las investigadoras puesto

que directa e indirectamente trabajamos, socializamos y nos formamos en marcos educativos. Se quiso comprender el conjunto de aproximaciones que desde los reportes de acoso y la teoría social y educativa se han hecho en Cali, para proponer un análisis actual de la situación del acoso escolar en el 2020.

La siguiente gráfica ilustra el recorrido metodológico empleado:

Figura 1.

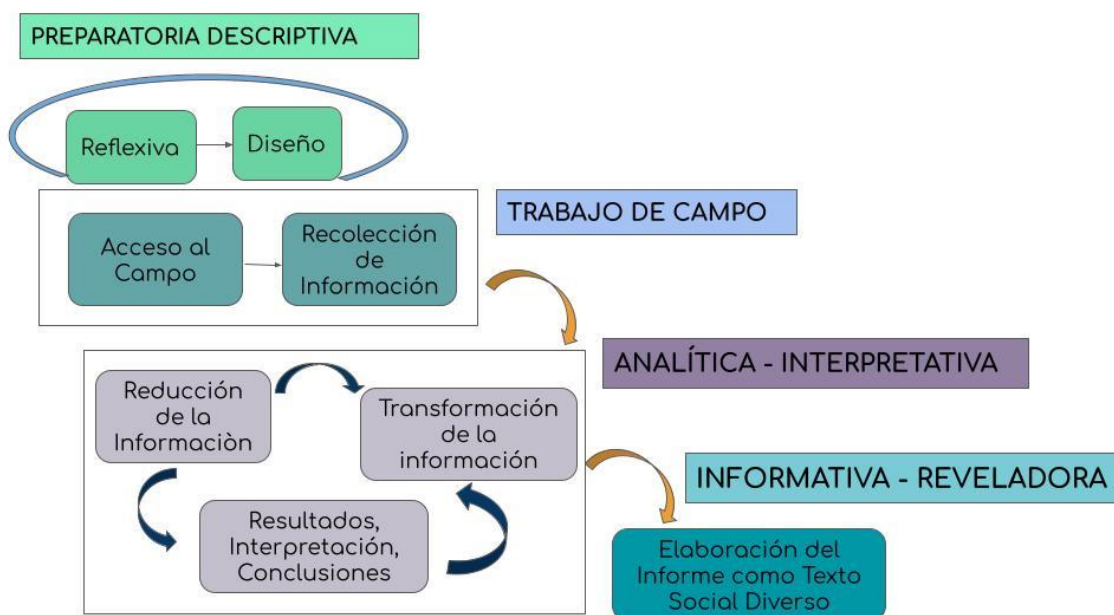


Figura 1 Recorrido metodológico

Fuente: Elaboración propia, 2021.

7.3 Población y muestra

En el marco de la gestión que se desarrolla desde el Sistema Municipal de Convivencia Escolar, Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos, SMCE, el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar SIUCE, que funciona

desde el 2016, ha proyectado durante los años 2018, y 2019 el Boletín SIUCE, en el cual se visibilizan los reportes hechos por las Instituciones educativas oficiales acerca de situaciones acontecidas dentro de sus entornos educativos.

De manera histórica, el SIUCE ha proyectado la información sobre convivencia escolar a través de la modalidad de tipologías, la cual corresponde a la nomenclatura normativa de los manuales de convivencia escolares.

Sin embargo, por la contingencia en salud que se ha vivido en el mundo por cuenta de la Covid-19, el SIUCE ha modificado el modo de discriminar los reportes recibidos de las I.E durante la vigencia 2020 a niveles de riesgo, (bajo, medio y alto) para armonizar la ruta de atención con la de la Secretaría de Educación (SIUCE, 2021).

El SIUCE es un sistema de información que recoge a todos los y las estudiantes matriculados en Cali durante el año en vigencia, pero que toma como muestra de análisis al número de estudiantes reportados al sistema. Para efectos de la investigación, se tomará la misma población y la misma muestra que el SIUCE para la vigencia 2020.

7.4 Categorías de análisis

A partir de la indagación profunda y situada desde el contexto de la investigación, de todas las categorías teóricas iniciales, a saber, la convivencia, el acoso escolar, sus tipos, causas y efectos en el desarrollo humano desde un enfoque de DD.HH, nos propusimos analizar aquellas categorías que desde el SIUCE se han tenido en cuenta para la identificación de situaciones de acoso escolar en Cali.

Cabe resaltar que el acoso escolar es una categoría en sí misma dentro del SIUCE debido a que en el Sistema de Información oficial, el acoso es una de las 7 categorías de reporte que se tienen en el mapeo de la convivencia escolar.

Las categorías de reporte que presenta el SIUCE las presentamos en la siguiente tabla:

TABLA 4. CATEGORÍAS SIUCE

CATEGORÍAS TIPO II	CATEGORÍAS TIPO III
Riesgo psicosocial, acoso escolar, agresiones, maltrato, salud mental (Boletín SIUCE, 2019, p. 8)	Violencias sexuales, responsabilidad penal adolescente (Boletín SIUCE, 2019, p. 8).

Tabla 4 Categorías SIUCE

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del SIUCE, 2019.

Para nuestra investigación, nos situaremos exclusivamente en las subcategorías que el SIUCE ha utilizado para codificar los reportes que le llegan sobre el acoso escolar. Dichas subcategorías obedecen a las causas identificables por las que operó el acoso. En la siguiente lista relacionamos las subcategorías que analizamos a partir del Boletín de reporte SIUCE.

Lista 1. Subcategorías de acoso escolar en Cali.

Acoso escolar por APARIENCIA FÍSICA
Acoso escolar por CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA
Acoso escolar por DISCAPACIDAD
Acoso escolar por IDENTIDAD DE GÉNERO

Acoso escolar por ORIENTACIÓN SEXUAL
Acoso escolar SIN MOTIVO IDENTIFICADO
Acoso escolar por ETNIA

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIUCCE, 2019.

7.5 Instrumentos

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Con ellos los y las investigadoras en el campo de las ciencias sociales observan el registro de la historia en tiempo real, o experimentan el presente en tercera persona (Van Maanen, 2011). En nuestro caso los documentos institucionales son esa fuente de relación entre lo estudiado y lo vivido.

Para conocer la realidad social y en este caso también educativa necesitamos de un conjunto de datos, ya existentes o gestados en el marco de la interacción o los contextos, que den cuenta de los matices que permean la realidad a la cual queremos aproximarnos.

En esta investigación utilizamos el instrumento denominado de revisión documental (Hernández, Fernández y Baptista, 2013) para generar una reflexión basada en documentos y estadísticas institucionales que propone una aproximación conceptual y analítica del fenómeno del acoso en Cali.

Al tiempo, nuestro interés radica en el acceso inédito que logramos obtener de los datos del SIUCE, datos que por lo demás no están aún discutidos, y que fueron analizados por primera vez y desde la perspectiva de los DD.HH.

7.6 Análisis de datos

Creswell (2013), Daymon (2010), Henderson (2009), Michael-Boje (2009), Baptiste (2001), Charmaz (2000); y Miles y Huberman (1994), citados por Hernández, Fernández y Baptista (2016) plantean que los propósitos esenciales del análisis de datos en la investigación social son:

- 1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos e historias, 7) vincular los resultados con el conocimiento Recuperado de y 8) generar una teoría fundamentada en los datos (2016, p. 451).

Debido a la naturaleza de los datos en esta investigación en particular, los criterios o propósitos 3 y 6 no fueron tenidos en cuenta de manera directa en la construcción analítica que subyace, pero definitivamente su adaptación a este marco investigativo da cuenta del contexto mismo en el que se produjeron, es decir la pandemia, factor determinante a la hora de no poder profundizar en las narrativas de los participantes.

Esta circunstancia que ha permeado toda actividad humana desde 2019 es, por lo demás, un elemento de análisis, casi que una categoría, de suma importancia en la

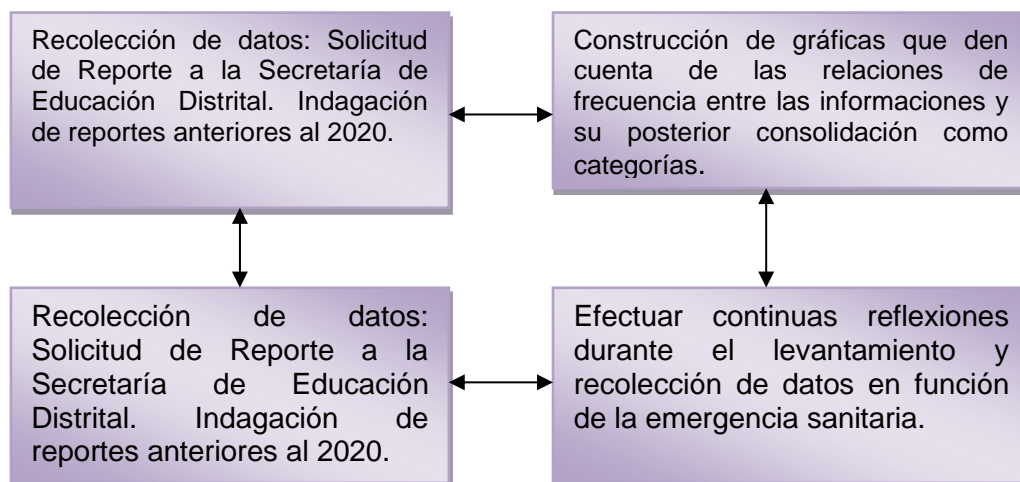
lectura de los datos que se realizó por cuanto influyó en las percepciones, observaciones e interpretaciones (Lapadat, 2019) que el equipo de trabajo produjo a partir del Reporte entregado por la Secretaría de Educación distrital de Cali.

Así mismo, al ser el análisis de datos de enfoque mixto un proceso contextual en el que participan los datos en sí pero también el sentido que adquieren en función de los demás, nuestro interés se centró en generar una ruta, no en línea recta, que nos permitiera ir y venir conforme los datos develaban sentidos, hasta alcanzar un grado de significado para cada una de las categorías.

Siguiendo a Boeije (2009), el análisis de los datos procuró generar comprensiones trascendentes del dato en sí mismo, que se generaron en la forma de descripciones, nuevas categorías, temas e hipótesis para futuras investigaciones.

En la siguiente gráfica se presenta la propuesta de análisis utilizada en la investigación, la cual involucró cuatro acciones continuas que iban y venían para la potenciación de la discusión. Las cuatro acciones, recolección de datos, proyección gráfica, responsabilidades analíticas y resultados, van acompañadas de flechas en dos direcciones que plantean su naturaleza de doble vía.

Figura 2 Propuesta de Análisis :



Fuente: Elaboración propia. 2021.

Resulta interesante y menester recalcar que esta investigación responde a un contexto de suma relevancia en el mapeo de la situación del acoso escolar puesto que se ha interesado por las estadísticas mediciones y valores institucionales del acoso en vez de centrarse de forma exclusiva en los actores protagonistas del fenómeno, o en la comunidad educativa en general.

En ese sentido, resultó provechoso utilizar un análisis cíclico de los datos, en el que las narrativas emergentes de las cifras estuvieron permanentemente relacionadas con las coordenadas categoriales que habían propuesto en un inicio.

Pensándolo de esa forma, este análisis que presentaremos a continuación también posee la naturaleza de una caracterización por cuanto dota al elemento numérico de cualidades discursivas y conceptuales que emergen de la relación entre el dato y el contexto, entre el contexto y la categoría.

8 RESULTADOS

Es importante iniciar esta caracterización del acoso escolar en el distrito de Cali con un análisis de la capacidad que posee el ente territorial para recibir y contabilizar los casos que llegan a través del formato de reporte dentro del SIUCE, y las diferentes Rutas que posee la Secretaría de Educación distrital para hacerle frente al fenómeno.

Ahora bien, teniendo en cuenta que en el distrito de Cali las Rutas de Atención Inmediata están dispuestas para activarse según la necesidad que cada I.E, la validez de su instrumento de medición, el SIUCE, adquiere un alto nivel debido a que sus Rutas operan independientemente del aparato logístico de la administración inmediata, lo que resulta en una respuesta que si no oportuna, por lo menos visible para los análisis que puedan presentarse.

No obstante, de acuerdo con lo comunicado por la Secretaría de Educación, el último año ha permeado las acciones que desde la institucionalidad se estaban desarrollando para cuantificar el fenómeno del acoso y su identificación según el modo de acción al tiempo que ha dificultado la intervención para mitigar los daños.

8.1 Presentación de datos

Así pues, los datos que nos fueron revelados por la Secretaría de Educación para efectos de ser analizados en el marco de esta investigación muestran primeramente

que las categorías establecidas en la estrategia de apoyo psicosocial en el año 2020, fueron determinadas de acuerdo al riesgo de vulneración de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en niños, niñas adolescentes y jóvenes, ya que se necesitó dar respuesta a la necesidad inmediata de las condiciones del confinamiento (Secretaría de Educación, 2021).

En la siguiente lista se relacionan las categorías para el año 2020:

Lista 2. Nuevas categorías ante la emergencia sanitaria.

MOTIVO DE REPORTE DE ACUERDO AL RIESGO
Riesgo Alto
Ciberacoso
Familias con dificultades de seguridad alimentaria
Responsabilidad penal
Maltrato infantil
Riesgo de deserción escolar
Situaciones de COVID19 positivo confirmado por salud
Violencia autoinfligida/autolaceración/ideación suicida con plan elaborado
Violencias sexuales
NNA Desaparecido/a
Riesgo Medio
Sospecha COVID19 aún no confirmado por salud
Afectaciones emocionales crónicas
Consumo de SPA
Familias con dificultades para generar pautas de crianza y convivencia
Situaciones de Custodia
Violencia autoinfligida/autolesiones/ ideación suicida sin plan elaborado
Riesgo Bajo
Afectaciones emocionales que antes no existían
Dificultades en las dinámicas familiares por el confinamiento

Fuente: Secretaría de Educación, 2021.

Este primer hallazgo dentro de los resultados obtenidos resulta fundamental porque deriva en unas nuevas categorías, o en categorías emergentes, para comprender la situación de acoso escolar en el distrito de Cali. Justamente, dichas categorizaciones producidas o generadas en el marco de la emergencia sanitaria

por el Covid-19, fueron las utilizadas para el análisis de resultados que se presenta a continuación.

8.2.1 Datos sobre el acoso escolar antes de la pandemia

Durante los años lectivos 2018-2019 y la primera parte del 2019-2020 el SIUCE recibió en promedio 4.166 reportes para Atención (Secretaría de Educación, 2021). De ellos 416 fueron por presunta violencia sexual, 852 por violencia autoinfligida, y 287 casos reportados por acoso escolar. En otras palabras, los reportes sobre acoso escolar en las I.E oficiales del distrito de Cali significaron el 7% del total de reportes que se recibieron en el año 2019.

Cabe recordar que los reportes sobre acoso escolar incluyen las siguientes razones de notificación: por apariencia física, por condición socioeconómica, orientación sexual, sin motivo identificado, por discapacidad, expresión de género, por etnia, identidad de género (Secretaría de Educación, 2021).

En los grados 6 y 7 durante el 2019, se presentaron un mayor número de reportes de riesgo, con 60 casos en Sexto, y 45 en Séptimo, siendo el acoso por apariencia física el tipo de acoso más reportado (Secretaría de Educación, 2021).

A continuación presentamos la distribución de reportes según el tipo de acoso y además adjuntamos la tabla de distribución de reportes de acuerdo a la condición niño/niña.

Tabla 5. Reportes según tipo de acoso

Razones de acoso escolar	Casos reportados
Acoso por apariencia física	164
Acoso por condición socioeconómica	39
Acoso Escolar por orientación Sexual	20
Acoso Escolar Sin motivo identificado	20
Acoso Escolar por discapacidad	20
Acoso Escolar por expresión de género	11
Acoso Escolar por etnia	8
Acoso Escolar por identidad de género	5

Tabla 5 Número de reportes según el tipo de acoso

Fuente: Alcaldía de Cali/Secretaría de Educación, 2019

Como puede observarse en la anterior tabla, la mayor frecuencia de razones por las que ocurrió el acoso escolar en los casos reportados corresponde al debido a la apariencia física, con una amplia diferencia frente a las demás razones, mientras que la causa que menos se presentó fue la relacionada con identidad de género. Con base en lo anterior, puede pensarse entonces en una tendencia de agresión que apunta al rechazo de rasgos no estereotipados.

Tabla 6. Distribución de reportes por Niño/Niña

Razones de acoso escolar	Niñas	Niños
Acoso por a apariencia física	29%	29%
Acoso por condición socioeconómica	9%	6%
Acoso Escolar por orientación Sexual	2%	5%
Acoso Escolar Sin motivo identificado	2%	5%
Acoso Escolar por discapacidad	2%	5%
Acoso Escolar por expresión de género	2%	2%
Acoso Escolar por etnia	2%	1%
Acoso Escolar por identidad de género	1%	1%

Tabla 6 Distribución de reportes niño/niña.

Fuente: Alcaldía de Cali/Secretaría de Educación, 2019

En lo que se refiere a agresiones distribuidas por sexo, la tabla expone que no existen diferencias marcadas en el número de agresiones experimentadas por niños y niñas en las I.E. Aun así, puede observarse que en el único ítem donde las niñas sufren mayor agresión que los niños es aquel que se refiere a la condición socioeconómica, en los demás, la proporción de agresión es mayor en los niños. De lo anterior se puede interpretar que en los ambientes donde la interacción social la llevan a cabo mayormente niños, el nivel de agresión y acoso aumenta.

Respecto a la información de datos sobre las edades en las que mayormente ocurre el acoso escolar, los informes de la Alcaldía muestran que la edad donde se presentan mayores situaciones de acoso, es entre once y catorce años, indiferente del sexo del estudiante.

Tabla 7. Acoso escolar por rango etario

<i>Razones de acoso escolar</i>	<i>0-5 años</i>	<i>6-10 años</i>		<i>11-14 años</i>	<i>15-17 años</i>
Acoso por apariencia física		18%		62%	19%
Acoso por condición socioeconómica	15%	15%		67%	15%
Acoso Escolar por orientación Sexual		60%		40%	
Acoso Escolar Sin motivo identificado		15%		40%	45%
Acoso Escolar por discapacidad	15%	15%		55%	15%
Acoso Escolar por expresión de Género		9%		82%	9%
Acoso Escolar por etnia		38%		50%	15%
Acoso Escolar por identidad de género		20%		60%	20%

Tabla 8 Acoso escolar por rango etario

Fuente: Alcaldía de Cali/ Secretaría de Educación, 2021.

En la tabla se expone que, entre los cero y cinco años, el acoso se presenta por situaciones relacionadas a la condición socioeconómica y la situación de

discapacidad. Entre los seis y los diez años la situación que mayormente estimula una actitud de acoso en el grupo estudiantil es la relacionada con la orientación sexual; mientras entre los 15 y los 17 años el acoso se presenta sin una razón específica.

Según la ubicación de las I.E que reportan situaciones de acoso, el sistema de reporte de la Secretaría de Educación consolidó un mapeo porcentual de las comunas con mayor presencia a tener entornos educativos con acoso escolar. A continuación, proyectamos la lectura por zona del acoso escolar en el distrito de Cali.

Tabla 9. Acoso escolar por comunas

Comunas con mayores reportes	%
Comuna 13	7.8%
Comuna 11	7.2%
Comuna 4	7.0%
Comuna 7	6.7%
Comuna 18	6.4%
Comuna 14	6.4%

Tabla 10 Acoso escolar por comunas

Fuente: Alcaldía de Cali/ Secretaría de Educación, 2021.

La tabla muestra que la presencia del acoso escolar se da más frecuentemente en instituciones educativas ubicadas en comunas con condiciones socioeconómicas precarias y con poco acceso al sistema de servicios públicos. En lo que tiene que ver con la distribución de los reportes, encontramos que la mayoría provienen de la zona oriente y suroriente de la ciudad, lo que relaciona el tema de violencia escolar y acoso, con las condiciones socioeconómicas y la aparición de otras violencias reportadas asimismo por el distrito.

Figura 3 . Zonas del distrito con reporte de acoso.

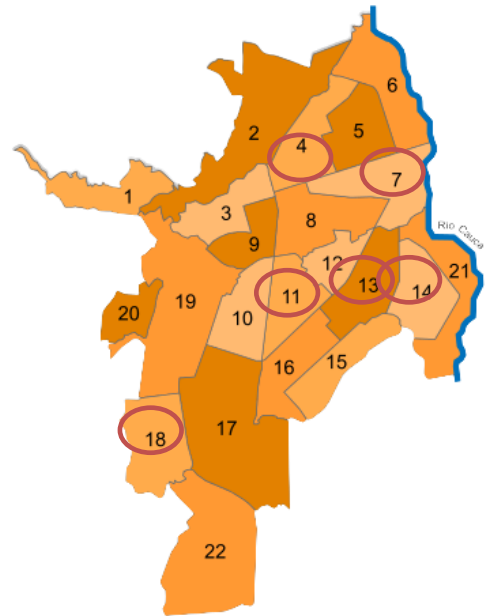


Figura 3 Zonas del Distrito Con reporte de Acoso

Fuente: Elaboración propia a partir de la información del SIUCE

8.2.2 Datos sobre el acoso escolar durante la pandemia

Los casos de acoso escolar no se han reportado en los dos últimos años (2020 y 2021). Según la Alcaldía de Cali y la Secretaría de Educación, debido a que durante la situación de pandemia por COVID-19 y la obligatoriedad respecto al distanciamiento social que conllevó a que las prácticas educativas se virtualizaran, las vulneraciones y consecuentes reportes al SIUCE no se han visibilizado claramente.

Este hecho, que se amplía en el siguiente apartado, es revelador por cuando la ausencia de datos es bastante elocuente sobre las prácticas institucionales de seguimiento a la convivencia escolar, no sólo porque ilustra casi que físicamente un vacío de información, sino porque expone un traslado de las situaciones que anteriormente moldeaban la discusión sobre las formas de amenaza a la convivencia escolar.

Por lo demás, la Alcaldía sí cartografió los reportes que tenían que ver con los tipos de violencia como son el maltrato infantil, la violencia sexual y la violencia autoinfligida.

Tabla 11. Reportes febrero-mayo 2021 en la plataforma SIUCE

DATOS BASICOS DEL NNA				Clasificación de situaciones		
No.	Sexo	Edad	Grado Escolar	Situaciones de presunción de Violencias Sexuales	Situaciones de presunción de Maltrato	Violencias Autoinfligidas
1	Mujer	12	4°	1	0	0
2	Hombre	12	6°	1	0	0
3	Hombre	11	5°	0	1	0
4	Hombre	14	6°	0	1	0
5	Hombre	13	7°	1	0	0
6	Hombre	16	10°	0	0	1
7	Mujer	12	6°	1	0	0
8	Hombre	7	2°	0	Q	0
9	Hombre	14	7°	0	1	0
10	Mujer	16	10°	0	0	1
11	Mujer	13	7°	1	0	0
12	Mujer	9	4°	1	0	0
13	Mujer	15	8°	0	0	1
14	Mujer	0	9°	0	0	1
15	Hombre	15	7	0	0	1
16	Mujer	15	9°	1	0	0
17	Mujer	13	6°	1	0	0
18	Mujer	7	1°	1	0	0
19	Hombre	12	6°	0	1	0
20	Mujer	6	1°	1	0	0

21	Mujer	17	9°	1	0	0
22	Hombre	15	9°	0	1	0
23	Mujer	12	7°	1	0	0
24	Mujer	8	1°	1	0	0
25	Mujer	10	3°	1	0	0
26	Hombre	12	7°	1	0	0
27	Mujer	14	6°	1	0	0
28	Mujer	13	9°	0	1	0
29	Mujer	14	8°	0	1	0
30	Mujer	13	8°	0	1	0
31	Hombre	13	5°	0	0	1
32	Mujer	12	6°	0	0	1 (suicidio)
33	Mujer	13	9°	1	0	0
34	Mujer	12	7°	1	0	0
35	Mujer	14	8°	1	0	0
36	Mujer	16	11°	0	0	1
37	Mujer	9	3°	1	0	0

Tabla 12 Reportes febrero-mayo 2021 en la plataforma SIUCE

Fuente: Alcaldía de Cali/ Secretaría de Educación, 2021

El total de los casos registrados durante el período febrero a mayo de 2021 fueron 326 incluyendo otras situaciones. Por el momento está pendiente por parte de la Alcaldía, la clasificación por comunas en el año 2021. Sin embargo, más allá de esa circunstancia, resulta significativa la disminución de casos en las variables tenidas en cuenta durante el confinamiento, y asimismo notable el modo en que se categorizaron los tipos de vulneración de los que son víctimas los niños, niñas y adolescentes. Sobre este aspecto y otros derivados de los datos hasta aquí presentados trata la siguiente parte, dedicado fundamentalmente al análisis de datos.

8.3 Análisis de resultados

La construcción de la realidad es un proceso dialógico, social, histórico y lingüístico (Gergen, 2006, Mangabosco, 2014). Todos y todas construimos sentidos en la interacción con los y las demás y a partir de estas relaciones emergen los significados que le otorgamos a los hechos.

Durkheim (1987) también le pone énfasis a los hechos sociales y los asume como los agentes que trastocan, sostienen, transforman y resisten el sistema de realidades que mueve al mundo. No obstante, con la pandemia toda forma, todo modo, todo hecho social ha quedado suspendido en la amorfa atmósfera del distanciamiento social, la lejanía y las restricciones a la movilidad.

¿Qué pasó con la convivencia escolar durante este tiempo de no escolaridad? ¿Cómo se reconfiguraron sus rasgos más distintivos? Si desde siempre la medición de la convivencia escolar se ha hecho desde el mismo acontecimiento social, y además, desde la impresión de control que da la norma, ¿Cómo se replanteó la mirada y la evaluación de sus índices? ¿O acaso esto último nunca ocurrió?

8.3.1 La emergencia sanitaria y sus implicaciones normativas en la escuela

A partir del mes de marzo de 2020 cuando inició la emergencia sanitaria por el Covid-19, todos los centros educativos, lugares sociales, empresas y demás centros de actividades que implicaban presencialidad, se vieron en la obligación de cerrar sus instalaciones, suspender actividades por un tiempo determinado y posteriormente organizar sus labores y obligaciones en función del acceso remoto o virtualidad. Por supuesto, también se vieron en el deber de replantear muchos de

los lineamientos y conceptualizaciones que hasta el momento habían sido hoja de ruta en sus acciones colectivas.

El distrito de Cali no fue la excepción. Entre las numerosas decisiones que se tomaron desde el gobierno nacional, el departamental y el distrital, como los toques de queda y las restricciones de movilidad, estuvo también el de trasladar las actividades escolares y académicas al plano virtual.

El programa que se desarrolló para tal fin se denominó “Cali educa desde casa” (Alcaldía de Cali, 2020) e incluyó acompañamiento para el buen uso de las tecnologías, la plataforma Classroom, además de la entrega de herramientas como Tablets y Simcards para efectos de contrarrestar la ausencia de aparatos tecnológicos en una gran cantidad de hogares, así como para garantizar la conectividad de los y las estudiantes (Alcaldía de Cali, 2020).

Para garantizar la continuidad del aprendizaje por contenidos, la Alcaldía de Cali y demás entes territoriales del país hicieron uso de los recursos del portal Colombia aprende, en el cual el Ministerio de Educación Nacional visibiliza contenido de las asignaturas básicas, en todos los niveles, para efectos de acompañar los procesos educativos en el país.

Respecto a la normatividad adoptada por el ente territorial para la adopción de lineamientos en relación con la educación remota, la Alcaldía de Cali expidió la Resolución No. 4143.010.21.0 de 2020, en la cual se adoptan las recomendaciones para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa en los establecimientos de educación formal regular del distrito especial de Santiago de Cali (Alcaldía de Cali, 2020).

Dicho documento se desprende del lineamiento del Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Salud y Protección Social que establece la adopción de protocolos de bioseguridad para la prestación del servicio bajo modalidad de alternancia para el Distrito de Santiago de Cali, partiendo de la resolución No. 666 del 24 de abril de 2020 expedida por el Ministerio de Salud (Ministerio de Salud, 2020).

Por último, dentro de esta enunciación de los documentos normativos nacionales y distritales en relación con los procesos educativos durante la pandemia, citamos el proyectado por el SIUCE (Alcaldía, 2021); en cuyo contenido se exponen los nuevos lineamientos para la medición de la convivencia escolar.

Este documento resulta la fuente de información más importante de la investigación puesto que es el medidor de los factores de riesgo a la convivencia escolar que se presentan en Cali y porque es la única documentación oficial que se tiene para comprender el fenómeno de la convivencia escolar desde la institucionalidad.

Aunque el banco de resoluciones, lineamientos y decretos expedidos por el Ministerio de Salud Nacional, el Ministerio de Educación y el distrito de Cali en relación con la emergencia sanitaria es más numeroso, en la investigación sólo asumimos estos debido a su cercanía con el problema de investigación.

Ahora bien, en los documentos citados la esencia es la bioseguridad, tanto de la comunidad educativa en sus casas, como de la comunidad educativa en el supuesto de la alternancia, es decir, en la proyección de que eventualmente habrá un retorno al ambiente físico educativo.

No hay como tal un énfasis en la transformación de los instrumentos evaluativos, ni una mención conceptual o teórica sobre las implicaciones éticas y de convivencia

que conllevará la educación virtual y la presencia de todos los y las integrantes de la familia en un espacio; más bien se plantean instrucciones para la protección personal contra el coronavirus y la asepsia de los ambientes locativos y familiares.

8.3.2 Los factores de riesgo de la convivencia, del espacio escolar al ambiente familiar

La escuela se ha erigido desde una postura espejo de la sociedad. En sus estructuras de funcionamiento, la institución escolar procura reflejar las bases y cimientos de las tradiciones que mantienen el tejido social como lo conocemos. La convivencia es sin duda uno de esos elementos que la tradición y el mismo sentido común intentan mantener en todas las instancias sociales.

En el ámbito escolar exclusivamente, la convivencia es uno de los ejes de la calidad educativa propuestos por la UNESCO (1996), puesto que permite la vida en comunidad, en diversidad Bazdrech (2009).

Por supuesto la escuela no se limita a un espacio de convivencia en el que se interactúa y aprende. Es, desde luego, una interventora de tiempos, espacios, comportamientos y subjetividades. Gran parte de lo que sucede en una familia depende de lo que ha sucedido en la escuela de sus hijos e hijas (Nahuel, 2020). Justamente esta comunión entre espacio escolar y doméstico, entre lo público y lo íntimo, es la que viene a configurar el entramado relacional de las personas en general, particularmente de los niños, niñas y jóvenes que están en procesos de escolarización.

Con la pandemia del coronavirus, el sistema escolar, como otros tantos sistemas estructurantes, si bien continuó en funcionalidad, lo hizo sin sus rasgos más fundacionales, a saber: el espacio físico y las interacciones entre pares. A pesar de que muchas transformaciones han ocurrido ya en el plano educativo global como la educación a distancia y los estudios virtuales, más allá de lo que ya había planteado Barbero (2008) respecto al paso de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa, lo que pasó con la emergencia sanitaria fue una total anulación del espacio edificado, una completa desaparición del entorno relacional entre estudiantes y maestros y una radical reconfiguración del tiempo escolar.

Al no haber espacio escolar, al no existir un lugar específico para la interacción escolar, la casa se convirtió en escuela, la interacción entre pares se transformó en interacción parental y la importancia del lugar de estudio fue reemplazada por la importancia del tiempo que se le dedica a estudiar (Nahuel, 2020).

Asimismo, las normativas, campañas, programas, proyectos y actividades relacionadas a la convivencia, al compartir, a la diversidad y multiculturalidad, han dado paso a discursos, campañas, programas y proyectos sobre salud pública, específicamente en el autocuidado y la bioseguridad, que enmarcan las acciones en responsabilidades individuales más que colectivas.

Un ejemplo muy ilustrativo acerca de lo dicho anteriormente es el de los manuales de convivencia, otrora vitales en cualquier discusión que su quisiera tener sobre los procesos escolares, y que ahora no tienen aplicabilidad ni uso práctico en los debates sobre la educación en pandemia.

El hecho que la convivencia escolar haya pasado a un segundo plano parece a todas luces obvio. Sin presencialidad no hay razón para normativizar el

comportamiento ni mucho menos plantear tipificaciones sancionatorias para los actos violentos dentro de la escuela. De hecho, dentro de las acciones que se han liderado para trasladar las prácticas educativas y pedagógicas al plano doméstico, está la adaptación de los lineamientos de la Ruta de Atención Integral para la convivencia escolar en el distrito de Cali, los cuales ya no se encuentran tipificados según el riesgo de vulneración sino al riesgo por confinamiento (Alcaldía de Cali, 2021).

En ese orden, los factores de riesgo que antes alimentaban la caracterización de la convivencia escolar en el distrito fueron modificados para dar espacio a nuevas categorías que pudieran responder mejor al contexto.

Es así como las situaciones tipo I, es decir, conflictos manejados inadecuadamente entre pares y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud (Decreto 1965, 2013) han quedado relegadas de los reportes 2020 y 2021, por no constituir realidades dentro de la pandemia.

A su vez, las situaciones tipo II, es decir, situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (ciberbullying), consumo de sustancias psicoactivas, violencias autoinfligidas y el riesgo de deserción escolar, (decreto 1965, 2013), pasaron a ser en el contexto de la pandemia de riesgo alto, exceptuando el acoso escolar.

8.3.3 De riesgos escolares a riesgos familiares: la desaparición del acoso

En Cali, los factores de riesgo que se presentaban en la escuela como las agresiones físicas y verbales, el acoso escolar, el consumo de SPA, han migrado a los ambientes familiares donde no necesariamente se presentan con la misma sintomatología. No sólo por la pandemia del Covid-19, que ha centrado los ojos del mundo en el uso de tapabocas y el lavado de manos, sino por las circunstancias que rodean el tiempo y las actividades dentro de una casa, los parámetros que antes definían la convivencia se alteraron.

Ahora el riesgo no es una agresión física sino que la familia no coma adecuadamente; ya no es un factor de riesgo el débil acompañamiento en casa de los deberes escolares sino las pautas de crianza...el foco de atención cambió de las prácticas escolares a las prácticas familiares.

Algo particularmente notable de este traslado conceptual tiene que ver con la desaparición del acoso escolar como factor de riesgo. En el análisis que se realizó del instrumento de medición entregado por la Secretaría de educación distrital de Cali, se pudo comprobar que el acoso escolar no opera en la nueva nomenclatura y tampoco aparece como riesgo bajo o medio.

Y aunque el ciberacoso parece a primera vista la resignificación apenas natural del concepto, es solo una de las formas del acoso. Además, no hay como tal una equivalencia normativa que lo compruebe debido a que el acoso escolar respondía a una Ruta de Atención (apoyo psicosocial) distinta a la que requiere el ciberacoso (Responsabilidad penal).

8.3.4 Acoso y ciberacoso en tiempos de pandemia.

Como se planteó anteriormente, según la Ruta de Atención Integral expedida por la Alcaldía de Cali, el ciberacoso es una forma de acoso, pero no es el acoso en sí mismo. El acoso escolar, antes de la pandemia, era considerado un factor de riesgo tipo II y requería para su intervención de apoyo psicosocial. Generalmente se trabajaba dentro de la I.E y respondía a acompañamientos psicológicos de trabajo social y psiquiátrico, es decir, una Ruta fundamenta en Salud.

El ciberacoso, en cambio, aunque ha sido delimitado como tipo II en la antigua normativa, en la nueva disposición dentro del distrito de Cali, es fundamentalmente un riesgo alto que implica otras rutas; no convoca a la ruta en Salud sino a la de responsabilidad adolescente, que incluye agentes del sistema nacional de bienestar familiar como la Policía de infancia y adolescencia, el ICBF y la comisaría de familia. Aun así, dentro del Protocolo Nacional para la prevención del ciberacoso, la revisión exhaustiva lo delimitó tipo II, teniendo en cuenta la Ley 1620.

En términos de lo que implica uno y otro tipo de violencia contra los niños, niñas y jóvenes, podríamos decir que la forma de contacto entre víctimas y agresores en el caso del ciberacoso configura factores de riesgo distintos a los del acoso que lo hacen mucho más complejo en su abordaje; hablamos del anonimato del agresor, la gran difusión social que puede llegar a tener la situación y las dificultades logísticas y normativas para detener la agresión y cuantificar el problema.

Aun así, pensamos que si bien es claro que las modalidades de acción del acoso y el ciberacoso son distintas, responden a un mismo modelo de agresión. Desde las causas, tanto el acoso como el ciberacoso tienen mucho en común, lo que en nuestra opinión contradice la postura de la Secretaría de Educación y del SIUCE, en tanto que no midieron esta variable durante la pandemia, elemento que por lo demás y sin duda alguna, agravó el problema.

Esta afirmación la hacemos teniendo en cuenta la tipificación que se ha hecho desde la academia (Goldbaum, Craig, Pepler y Connolly, 2003 citado en Calmaestra, 2011; Navarro y Yubero, 2012) y desde organismos no gubernamentales (Save The Children, 2013) sobre los motivos que se conocen por los que se acosa o se es acosado.

8.3.5 Causas comunes del acoso escolar y el ciberacoso

Pensar nuevamente las causas del acoso en función de los hallazgos encontrados nos parece de lo más vital, no sólo por ser menester en el oficio de investigar, sino por el hecho de no haber encontrado datos sobre el acoso escolar en el marco de la virtualidad en Cali; algo que a primera vista parece lógico teniendo en cuenta el momento, pero que plantea interrogantes sobre las formas de mutación que pudo haber tenido el acoso.

Los fenómenos del acoso y el ciberacoso plantean una relación simbiótica, en la que sus participantes van y vienen uno del otro de acuerdo con el contexto en el que están. El ciberacoso implica una cadena de relaciones en el espacio virtual, pero añadiendo el entorno doméstico desde donde se accede al ciberespacio. El

acoso escolar, en cambio, es presencial y contiene características de grupo, de normativas institucionales que en el ciberacoso se invisibilizan a través de la pantalla. La apariencia física se traslada a la apariencia del aparato, su eficacia, su rapidez y su nivel de actualidad.

En el acoso escolar las agresiones responden a un clima educativo que obedece al rigor académico, a las pautas de clase, a la disciplina incluso al espacio físico. En el ciberacoso las situaciones mutan a planos familiares en los cuales los eventos que invocan un rito doméstico durante las sesiones de clase, o el nivel educativo y profesional de los padres y madres que pueden manifestarse en roles pedagógicos se convierten en las causas de hostigamiento.

La actual emergencia sanitaria ha remarcado la necesidad de uso de aparatos tecnológicos para continuar desarrollando las actividades diarias. Además, se han convertido en el principal medio para crear, mantener y continuar las relaciones a distancia. Este exponencial aumento en el tiempo de conexión incrementa la probabilidad de que los y las estudiantes lleguen a ser víctimas de ciberacoso, o lo ejerzan. Se ha demostrado que hay una relación causal entre el tiempo de conexión y el uso problemático de la misma (Kuss et al. 2013).

8.3.6 El confinamiento, el principal agresor de la convivencia

Otra de las razones por las cuales el acoso escolar no estuvo dentro de las mediciones hechas por el SIUCE en los años 2020 y 2021 fue el hecho de que los reportes acopiados en su sistema se asociaron más a accidentes domésticos,

condiciones socioalimentarias, violencia intrafamiliar, maltrato infantil, y violencias sexuales y autoinfligidas (Alcaldía, 2021).

El confinamiento incrementó las violencias en las familias que no tenían espacios para disiparse, que solo tenían un celular para todos, que no poseían recursos suficientes, comida suficiente. Al respecto, durante el 2020 se reportaron 714 actos de vulneración a los derechos de los niños, niñas y jóvenes relacionados con (25) presuntos actos de violencias sexuales relacionados con niños, niñas y jóvenes escolarizados en Cali, (24) casos de presunta violencia autoinfligida, (13) casos de maltrato infantil (Alcaldía, 2021). En cuanto al total de los casos registrados durante el período febrero a mayo de 2021, fueron 326 incluyendo otras situaciones.

Si bien es significativa la disminución en los reportes, lo que podría hacer suponer que la problemática menguó, es muy probable que se haya dado por la misma naturaleza de la plataforma SIUCE, que sólo recibe reportes del sistema educativo y al que tienen acceso solo ciertas dependencias.

Y si se tiene en cuenta que la familia es ahora el escenario, el edificio, el sostén de la educación de los y las niñas y jóvenes, pensar el problema de la convivencia es pensar también el problema de la enseñabilidad de los valores, principios éticos y buen uso del tiempo que antes era asunto del cuerpo docente. ¿Cómo hacer para enseñar en casa, sin tiempo para hacerlo, ni disposición y sobre todo, sin sentido profesional para realizarlo? ¿Cómo educar en valores de convivencia cuando la convivencia la que necesitan los hijos e hijas es distinta a la que se practica en casa?

9. DISCUSIÓN

La pandemia obligó a la escuela a transformarse. El aula de clase desapareció y le dio pie a una virtualidad escolar que ha repercutido en todos los escenarios sociales y en todas las actitudes sociales. Hablamos de actitudes porque el acceso remoto a la educación ha implicado mayor responsabilidad/libertad en los y las estudiantes; mayores responsabilidades/obligaciones en los padres y madres, y una temporalidad suspendida en la antigua cotidianidad.

9.1 Lo encontrado: una convivencia trastocada

Lo dicho en estas páginas y lo ocurrido en estos dos últimos años muestran la convivencia como un concepto y principio que en la práctica está trastocado. Ya no hay un manual de convivencia, un edificio, un espacio de juego o aislamiento donde la norma o el derecho se aplique o se goce. Tan solo la casa que bien puede ser refugio o cueva, protección o exposición, entorno de igualdad o desigualdad.

Ya no hay un precepto distinto al ejemplo mismo y al pasado compartido que pueda soportar la filosofía que conlleva pensar en la convivencia. Si antes de la pandemia existían lazos solidarios y fraternos en la familia de algún o alguna estudiante, o de muchas, la reflexión sobre la convivencia será diferente a la que puede haber en un entorno familiar distópico y desprovisto de unión.

Una convivencia trastocada en una época de incertidumbre donde el tiempo en el hogar reemplazó a la interacción entre pares.

En este contexto de pandemia, problemáticas como la desigualdad social, las violencias, la falta de acceso a redes de comunicación y sistemas de información,

así como el desamparo que viven muchísimas familias, se han visibilizado y complejizado de un modo exponencial durante el confinamiento.

Esto sin duda repercutió en la forma de medición de los factores de riesgo de la convivencia escolar en Cali, donde particularmente las medidas de confinamiento fueron estrictas considerando el alto número de ocupaciones de Unidades de cuidados intensivos.

Por el lado del Ministerio de Educación Nacional, se lanzó en 2020 la Política Nacional de Convivencia escolar en el contexto de pandemia, en la que se explica brevemente cómo hacer gestión de la convivencia escolar (Melero, 2020) en contextos no escolares desde el fomento de una cultura de la prevención de las violencias y las agresiones a través del trato respetuoso, la inclusión, la participación democrática y la colaboración (Melero, 2020).

9.2 Factores de riesgo multiplicados

La migración del ambiente escolar al familiar replicó los factores de riesgo a la convivencia que se tenían antes de la pandemia. Esta conclusión que se desprende del documento SIUCE 2020 (Alcaldía, 2021) hace suponer que si la convivencia escolar como pilar educativo y sus ramificaciones normativas estaban en el plano de aprendizaje de los y las estudiantes durante sus jornadas escolares no sólo para mitigar posibles agresiones, sino para potenciar en ellos y ellas la participación ciudadana y la tolerancia, notamos que durante la pandemia estas posibles agresiones no sólo permanecieron en sus cotidianidades sino que mutaron en otras,

como es el caso del acoso al ciberacoso, y se diversificaron con las características del nuevo ambiente anficológico de la casa-escuela.

Ahora bien, si como plantea Nahuel (2020) las familias de mayores recursos económicos y culturales tuvieron y tienen mayores posibilidades de estructurar sus hábitos cotidianos con cuestiones escolares o “valoradas por la escuela”, (Nahuel, 2020, p. 3) que aquellas en las que el tiempo escolar ocupa un menor espacio en sus experiencias de vida, los factores de riesgo de violencias, deserción y en general de convivencia, el asunto cobra aún mayor relevancia.

9.3 Alcances: hacia un nuevo horizonte conceptual de convivencia

El contexto generado por la emergencia sanitaria ha mostrado que la escuela y su continuidad se han llevado a cabo a través del contenido curricular y la evaluación, más que de su adaptación al entorno inmediato. Elementos que hasta el 2019 eran claves para la educación como la convivencia, la identidad, la interacción, han sido dejados a un lado para dar paso a una mayor tecnificación de la enseñanza.

Si bien es cierto que la emergencia sanitaria tomó por sorpresa a quienes debían anticiparla, y desmoronó muchos cimientos sólidos de las estructuras sociales (Bauman, 1999), resulta de vital relevancia formular ajustes a las políticas públicas en educación y atención a la niñez y juventud para que se privilegie lo humano sobre lo técnico en educación. Un primer paso son este tipo de aproximaciones teóricas y documentales que plantean reflexiones iniciales acerca de los efectos e impactos de la pandemia en la convivencia escolar.

Para esta investigación es fundamental que se inicie con una resignificación de la convivencia, para que incluya de una manera eficaz y atrayente a los actores nuevos en la ecuación educativa paradigmática.

Comprender los procesos sociales que favorecen la emergencia de expresiones de violencia y acoso en el ámbito escolar (Berger, 2009) a partir de las propias experiencias de quienes las realizan, resultará en políticas educativas y públicas más relacionales, más reveladoras respecto al nivel de incidencia de las conductas grupales en las individuales, es decir, respecto al grado de sociabilidad que posee el acoso.

Una propuesta que emerge de esta tesis es que se acompañe el sistema SIUCE por medio de un sistema alternativo de medición del acoso, que utilice las narrativas de los y las estudiantes de las I.E del distrito que den cuenta de la realidad estudiantil a través de testimonios en contexto. Este sistema podría funcionar de modo similar al SIUCE, es decir, con acceso para poder enviar o subir no ya reportes, sino entrevistas.

Dichas narrativas (Gergen, 2000, 2006) pueden ser guiadas en la plataforma por medio de preguntas o líneas guías para que sea sencillo medirlas, entenderlas organizarlas y adaptarlas a los propósitos de las políticas públicas.

Creemos que, de esta manera, legitimando la palabra y voz de los y las estudiantes desde la formalización de sus narrativas como insumo de medición, la convivencia adquirirá la amplitud semántica que necesita para ser más potente en la práctica.

Lo anterior, posiciona la discusión y el debate en el plano social, relacional, y no exclusivamente en el experiencial, ampliando las comprensiones que pueden suscitarse sobre el acoso, viéndolo no sólo como factor de riesgo para la

convivencia sino por qué no, como una vulneración que implica sin embargo, algún tipo de función social.

9.4 El SIUCE y la importancia de la medición social en el marco de los Derechos Humanos

En el proceso de levantar conocimiento social, los dispositivos de medición resultan ser bastante importantes. Técnicas como la encuesta, el cuestionario, la observación flotante, vienen a ser procesos por los cuales entender la realidad se hace plausible.

Siempre habrá variables fluctuantes y escurridizas, siempre existirá uno o varios elementos que se escapan y que es necesario cuantificar y medir. De esta manera, la validez de un hallazgo, de un alcance, de un resultado, dependerá del grado en que el error o el dato no aleatorio aparecen en el proceso de medición (Carmines & Zeller, 1979).

En Colombia el instrumento para la medición de los entornos de convivencia escolares es el SIUCE. Sin embargo, ante la emergencia sanitaria generada por el Covid-19, la forma de asumir las variables cambió para enfatizar sobre aquellas que relacionaban violencias y salud integral. Esta circunstancia invisibilizó otras formas de violencia escolar, como el acoso, e impidió que la medición pudiera incluir esta variable en los dos últimos años de estadísticas.

No obstante, el SIUCE ha permitido entender que el problema del acoso es exponencial, complejo y diverso; que es viable problematizar en torno a temas sociales que parecen imposibles de teorizar y sobre todo que los instrumentos de

medición oficial son fiables, al menos este, cuando se trata de asumirlos como fuentes de información.

Con el SIUCE se logró aproximarse al tema de la convivencia escolar, no sólo por medio del acoso, sino a través de los distintos tipos de violencias que atentan contra el sano desarrollo emocional y físico de los niños, niñas y jóvenes. También permitió acercarse a las metodologías institucionales de medición, que son finalmente las que encaminan los propósitos de las políticas públicas.

En una sociedad que privilegia la información por encima del conocimiento, (Han, 2015, Vargas Llosa, 2014) la estrategia de medición que posee SIUCE que se sustenta en la visibilización de los reportes, se posiciona como actual, pertinente y eficaz para sistematizar información social pero también como fuente para construcción de conocimiento. Así mismo, esta investigación aproximativa pretende servir de reflexión crítica frente al instrumento de medición SIUCE y sus alcances.

En lo que se refiere a la medición social desde los derechos humanos, y su relación con la convivencia, habrá que decir que existe y persiste un creciente interés por la cuantificación de factores causales en función de factores como la pobreza, la inequidad, el desarrollo, en fin, por marcos conceptuales que influyen en la calidad de derechos de las personas. En el plano estudiantil, los derechos humanos hacen parte de los programas, proyectos e iniciativas que desde OHCHR se vienen implementando en todo el mundo, sobre todo en la región latinoamericana.

Este tipo de avances en lo que se refiere al debate de los derechos humanos en contextos escolares, ha permitido que la reflexión se torne más analítica y profunda, dando prelación a la convivencia escolar y al acoso como elemento subalterno de la garantía de derechos. En ese sentido, pensar el problema del acoso y la

vulneración que representa para los derechos humanos, ha situado la problemática en marcos jurídicos, civiles, sociales y desde luego, sociales.

En este trabajo nos ha interesado validar la tesis de que, si prevenimos el acoso y lo entendemos no sólo desde los indicadores sino también, y al mismo tiempo, desde una reflexión sobre la garantía de derechos, legitimará las acciones que hacen falta para disminuir el fenómeno y enmarcarlo en políticas públicas acordes con la gravedad del problema.

9.5 Limitaciones

El contexto del Covid-19 representó la gran limitación para hacer una investigación no sólo aproximativa sino al mismo tiempo de investigación acción. No obstante, las pesquisas y el levantamiento de información, resultaba significativo haber podido contrastar los datos con experiencias de estudiantes; infortunadamente el marco ético del autocuidado y el distanciamiento parecieron más importantes que los objetivos investigativos, lo que sin embargo da cuenta de una capacidad contextual por parte de la investigación.

A pesar de que este marco de circunstancias fue ajeno a la capacidad decisoria de la Alcaldía y la Secretaría de Educación de Cali, quienes a pesar del contexto continuaron con el proyecto de reportes SIUCE, resulta perentorio retomar el estudio del acoso y el ciberacoso antes de que los datos se esparzan.

Esta quizá fue la segunda gran limitante para la investigación que se realizó, debido principalmente a que no se contó con información cuantificada de reportes del último año y además porque la caracterización que se realizó a los datos por parte de la Alcaldía y la Subsecretaría de calidad educativa no incluía reflexiones en torno a la

disminución de reporte de violencias, dando la impresión de que ocurrieron naturalmente. En ese sentido esta investigación resulta apropiada para enunciar el vacío interpretativo que dejó la huella de la pandemia en el instrumento SIUCE.

9.6 Recomendaciones

Como dijimos en el apartado anterior, se hace necesario complementar la metodología que emplea el instrumento SIUCE, para que se puedan tomar en cuenta no sólo los reportes que desde la institucionalidad se gestan, sino también los testimonios, narrativas y biografías de los y las estudiantes que han pasado por situaciones de acoso. Para esta investigación, pensar los sistemas de medición más allá de la frecuencia que reportan, que es desde luego su principal y casi única función, es el primer paso para empezar a comprender los fenómenos sociales desde un punto de vista menos reduccionista.

Es probable que la respuesta sea que asumir un instrumento de medición más allá de su función primaria es un exabrupto, y que lo más plausible sea pensarlos como fuentes retroalimentadas de otros sistemas como el SIVIGILA o los del DANE, el IMLCF o ICBF, algo que nos parece estupendo y pertinente; pero pensamos que asumir la medición también desde los afectos, desde las emociones, permitirá un diálogo directo con las nuevas subjetividades.

Más allá de proponer una mejora en la plataforma tecnológica, es un llamado a reflexionar en torno a los instrumentos que se han aplicado hasta el momento para entender esta nueva realidad, para determinar hasta qué punto han servido en su deber de cartografiar los entornos metropolitanos desde la convivencia escolar.

Por otro lado, entendiendo que la virtualidad ha traído un extra de compromiso, responsabilidad y autocontrol de parte de los y las estudiantes, pensamos necesario que la administración distrital enfoque sus esfuerzos en apoyar a aquellos y aquellas estudiantes que no han podido alcanzar un grado de regulación individual para sus deberes escolares.

Entendiendo que no es sencillo socavar en los registros para encontrarlos, proponemos que el apoyo pedagógico deje a un lado el énfasis en el contenido programático para centrarse más claramente en contenidos emocionales que den cuenta de humanidad en esta nueva etapa de presencialidad.

La reconfiguración de nuestros modos de vida a propósito de la pandemia trastocó los cimientos de la educación, dejando a un lado el edificio, el horario y el uniforme, para centrarse en aquellas presencias invisibles que posee la escuela.

En ese sentido, si la pandemia clausuró lo físico y le dio apertura a lo virtual, debemos como sociedad caleña reflexionar en visibilizar lo invisible de la casa; el afecto, el perdón, la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la experiencia de conversar. Torres, C & Bernal, G. (2013). La actividad experimental y la comprensión de la relación entre comportamiento y estructura de las sustancias (Tesis de Maestría) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

10. REFERENCIAS

Araos, C. y Correa, V. (2004) Manuscrito no publicado. La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile y Fundación Paz Ciudadana

Albores-Gallo, L., Saucedo, J., Ruiz, S., y Roque, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006&lng=es&tlng=es.

Arévalo, A., Lozano, M. (2020). El acoso escolar como impedimento del desarrollo social y cognitivo de los estudiantes del grado 4ºA de la Institución Educativa Escuela Normal Superior, Ocaña. Politécnico Gran Colombiano. Recuperado de: <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/2791>

Álvarez, R. (2016). Análisis de Género en la educación superior. Mexico D.F. , Mexico: Análisis de género en la educación superior. Web: [www. itson. mx](http://www.itson.mx), 9. Recuperado de <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-economico/equidaddegeneroinvestigaciones.pdf#page=10>

Arceo, A.(2015). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. Bogotá: *Revista electrónica de educación* 32 1-21.

Aviles, J.M (2006) el maltrato entre iguales (Bullying) I congreso virtual de educación en valores. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <http://www.unizar.es/cviev/>

Bernal, J. y Montealegre L. (2013). *El Proceso Penal, Fundamentos Constitucionales y Teoría General* (Sexta ed., Vol. I). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Berger, Christian (2009). ¿Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. En Christian Berger y Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 139-160. Santiago: Editorial Universitaria.

Blanco, G. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. Bogotá, Colombia: *Revista colombiana de educación*, (54), 14-35. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248002.pdf>

Boggino, N. (2012). *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Buenos Aires: Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Como%20prevenir%20la%20violencia%20en%20la%20escuela%20estudio%20de%20casos%20,.pdf>

Botello, H. (2016). Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia. Universidad del Norte. Recuperado de: <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/6000/10303>

Bouché, H. Feroso, P., Larrosa, J. y Sacrisdtán, D. (1995). *La antropología de la educación como disciplina: proyecto de diseño*. Madrid y Barcelona: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71759/1/La_Antropologia_de_la_Educacion_como_dis.pdf

Calderero, M., Salazar, I. y Caballo, V. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Revista Internacional de psicología clínica y de la salud*. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?>

Calle, G. Ocampo, D. Franco, E. y Rivera, L. (2018). Estrategia formativa para mitigar la violencia escolar en perspectiva de derechos humanos. *Educación y Humanismo*(20), 79-95. doi:<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2859>

Camargo, M. (1997). Violencia escolar, violencia social. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil, celebrado en Santafé de Bogotá en noviembre de 1996. *Revista Colombiana de Educación*, 34, 5-24. Recuperado de http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf

Cano M. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica Risaralda*(24), 61 - 63.
Recuperado de file:///C:/Users/57316/Downloads/14221-42401-2-PB.pdf

Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. ISSN: 2027-1174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>.

Castro, J., Ordóñez, E. y Yanes, L. (2010). Estrategia didáctica para el mejoramiento de la convivencia escolar. Bogotá: Universidad Libre. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8786/TRABAJO%20%20U%20%20LIBRE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chaux, Enrique (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12, 43-53. Recuperado de: http://psicologia.uniandes.edu.co/documentos/echaux/Chaux_rev12.pdf

_____ (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista Estudios Sociales*, 15, 47-58. Recuperado de: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/473/view.php>

Colombia; Concejo de Santiago de Cali. (abril de 2019). *Concejo de Santiago de Cali*. Recuperado de Bullying y acoso, mayores agresores para los menores en Cali, revela debate de control político: http://www.concejodecali.gov.co/Publicaciones/bullying_y_acoso_mayores_agresores_para_los_menores_en_cali_revela_debate_de_control_politico

Corte Constitucional (2004). Sentencia T-025

Corte Constitucional (2007). Sentencia T-454

Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). *Artículo 25 Derecho Humano a la alimentación*. Paris: DUDH. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Decreto 2277 (Congreso de la República 1979).

Díaz, S. (2019). Análisis de políticas públicas distritales e implicaciones jurídicas del Bullying escolar en la Institución Distrital Educativa Simón Bolívar del barrio Cevillar de la ciudad de Barranquilla. Barranquilla, Colombia: Doctoral dissertation, Universidad de la Costa.

Duque, D. (2019). Convivencia Escolar: entre la Confianza y la Norma. Universidad del Valle. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/15296/CB-0600372.%20SI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Escuela en Concesión. Barrio Potrero Grande, Cali- Colombia.

Estefan, S. (2014). La deconstrucción de la dualidad amigo-enemigo en la participación de civiles en el conflicto armado colombiano. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Recuperado de: <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10125/53140394-2015.pdf?sequence=1>

Forero, O. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, Edición especial La violencia en las escuelas(4)*, 399-413. Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Fuentes F, Luz S; Pérez C, Libia M. (2019) Convivencia escolar: una mirada desde las familias Telos, vol. 21, núm. 1, Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, Venezuela Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99357718025>

Gaeta, M., Martínez, V., Vega, M., y Gómez, M. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 341-357. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>

García, E., y Fernández, T. (1988). *Curso de Derecho Administrativo*. Madrid: Civitas.

García, F. (2014). Prevención de la violencia escolar, una propuesta didáctica desde las artes. Bogotá: UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA – UMNG. Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/11534/Investigaci%F3n%20UMNG.pdf;jsessionid=F2EC4829EEADF7F944596A3CA118ABA8?sequence=1>

García, M. (1993). *La eficacia simbólica del derecho: examen de situaciones colombianas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Guerrero, C. (2020). Convivencia escolar en Colombia: Una visión jurisprudencial, legal y doctrinal. *Revista Derecho*. 25 No 38.

Gobierno de España. (2020). ciberacoso: propuestas para la acción. Save the Children, España. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vok_-_05.14.pdf

González, V., Mariaca, J., y Arias, J. (2014). Estudio exploratorio del bullying en Medellín. *Pensando Psicología*(17), 17 - 25. doi:<http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.776>

Han, B. (2015). *La salvación de lo bello*. Editorial Herder, Barcelona.

Herrera, E. Palomino, F., y Saa, A. (2016). Estrategias lúdicas de prevención del acoso escolar en la Institución Educativa Semilla de la Esperanza sede Vasco Núñez de Balboa. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/915/HerreraMosqueraElvira.pdf?sequence=2>

Hoy. W. K. y Miskel, C. G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice* (5ª ed.). Londres: McGraw-Hill.

Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K., y Schamun, V. (2004). Representación sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo en la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*, 14, 150-172. Recuperado de: http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/708/1/7_Representaciones%20sobre%20el%20maltrato%20en%20ninas%20y%20ninos_psicologia.pdf

[edu.co/bitstream/10584/708/1/7_Representaciones%20sobre%20el%20maltrato%20en%20ninas%20y%20ninos_psicologia.pdf](http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/708/1/7_Representaciones%20sobre%20el%20maltrato%20en%20ninas%20y%20ninos_psicologia.pdf)

Kuss, D., Van Rooij, A., Shorter, G., Griffiths, M., y Van de Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29, 1987-1996.

Ley 115. (1994). *Ley General de Educacion*. Bogota: Congreso de la Republica. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

López, M. (2017). La víctima provocadora del Bullying como consecuencia del desarraigo familiar en el marco jurídico de la Ley 1620 de 2013 . Bogotá, Colombia: Universidad Santiago de Cali.

Medina, C. (1991). Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar. *Educación y Cultura*, Vol. 24. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/335513728_Violencia_escolar.

MEN. (2016). *Evaluación anual de desempeño de docentes y directivos docentes*. Recuperado de MEN: <https://www.mineduccion.gov.co>

MES. (11 de Mayo de 2020). Liderazgo y dirección, inspirandonos hacia una nueva cultura organizacional. Madrid, España: Movimiento de Educación Sistemica. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ar6Cq4Xq2mo&feature=youtu.be>

Ministerio de Educacion Nacional. (2015). *Educacion de calidad Innovación Educativa con uso de nuevas tecnologias*. Bogota: Ministerio de Educacion Nacional. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-311722_archivo9_pdf.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Aproximación al concepto interés público en el contexto de una licencia obligatoria.*, de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/MET/interes-publico-otorgamiento-licencias-medicamentos.pdf>

Monroy, M. (2010). *Introducción al Derecho*. Bogotá: Temis.

Moreno, C. A., y Rodríguez, D. (2012). Significados sociales y manifestaciones de violencia en la escuela: Estudio crítico sobre las investigaciones de violencia en la escuela colombiana (2006-2010). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2582/TE-17894.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Olave Ramírez, R. F. (2014). Violencia escolar: particularidades del fenómeno en el caso colombiano. Bogotá: Universidad nacional abierta y a distancia UNAD. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/2707/16766445.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 044, 93-113.

Polivirtual. (2015). *La educación personalizada permite aprender un 50% más*. Recuperado de [polivirtual.co: http://polivirtual.co/la-educacion-personalizada-permite-aprender-un-50-mas/](http://polivirtual.co/la-educacion-personalizada-permite-aprender-un-50-mas/)

Ramírez, C. (2019). *Bullying: estos son los números del "matoneo" escolar en Colombia*. Recuperado de: [Colombia.com: https://www.colombia.com/actualidad/nacionales/bullying-estos-son-los-numeros-del-matoneo-escolar-en-colombia-217703](https://www.colombia.com/actualidad/nacionales/bullying-estos-son-los-numeros-del-matoneo-escolar-en-colombia-217703)

República de Colombia, Corte Constitucional . (1993). Sentencia C-102. *M.P.: Alejandro Martínez Caballero*.

República de Colombia. Alcaldía de Santiago de Cali. (2004). *Plan Decenal Municipal de Educación*. Santiago de Cali.

República de Colombia; Corte Constitucional. (1992). Setencia T-406. *M.P.: Ciro Angarit Barón*. Bogotá.

Sag, L. (2008). Estrategias de intervención contra la violencia escolar. *Innovación y Experiencias Educativas*. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/LYDIA_SAG_.pdf

Siniscalchi, A. (2011). Estrategias pedagógicas para controlar la violencia interpersonal en los estudiantes de educación primaria entre 10 y 12 años, dirigida a practicantes docentes de la especialidad de educación integral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Instituto pedagógico de Caracas*. Caracas: Recuperado de file:///C:/Users/57316/Downloads/MAGISTER_EDUC_ALEXANDER_SINISCALCHI.pdf

Superintendencia de Educación. (2018). Guía para la no discriminación en el contexto escolar. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <https://oei.cl/uploads/files/news/Education/89/Gui%CC%81a-para-la-no-discriminacio%CC%81n-en-el-contexto-escolar.pdf>

Teruel, J. (2007). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. Madrid: Ojos Solares. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179814023011.pdf>

Trianes, M. (2000). *La violencia en el contexto escolar*. Málaga. Aljibe. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1238/14558134987611.pdf>

UNICEF. (2020). Qué es acoso escolar, cartilla. Recuperado de <https://www.unicef.es/acoso-escolar-bullying#entiende>

Valero, M. (2017). *Violencia juvenil y acoso escolar en el contexto de la economía informal*. Madrid: Foro sobre las Violencias Urbanas y Educación para la Convivencia y la Paz. Recuperado de

http://www.ipes.gov.co/images/informes/Estudios_e_investigaciones/Violencia_juvenil_y_acoso_escolar_en_el_contexto_de_la_economia_informal.pdf

Vargas, M. (2014). La civilización del espectáculo. Editorial Alfaguara.