

# Convivencia pacífica y construcción de ciudadanía en las instituciones educativas de Medellín

## La propuesta del Programa Escuela Entorno Protector

Lina María Cano Vásquez  
Gloria María López Arboleda

Libro resultado de investigación

**Lina María  
Cano Vásquez**

Licenciada en educación especial, especialista en gestión de procesos curriculares, magister en educación y doctora en educación. Docente Investigadora del grupo Educación en Ambientes Virtuales. Durante los últimos años se ha dedicado a la investigación y a procesos de formación en pregrado y postgrado, relacionados con el uso y apropiación de Tecnologías de Información, la convivencia escolar y enfoque STEM. También a la coordinación de proyectos de transferencia y extensión (locales, nacionales e internacionales).

**Gloria María  
López Arboleda**

Doctora en filosofía, psicóloga, educadora en sexualidad humana y docente investigadora del Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), adscrito a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Entre sus intereses investigativos se encuentran la psicología, la educación y la filosofía. Es autora de artículos relacionados con las tres disciplinas antes mencionadas y de libros en los cuales muestra su interés transversal por las emociones y los afectos.

# **Convivencia pacífica y construcción de ciudadanía en las instituciones educativas de Medellín**

**La propuesta del Programa  
Escuela Entorno Protector**

Libro resultado de investigación

Autoras:

Lina María Cano Vásquez

Gloria María López Arboleda

Prologuista:

Guillermo Echeverri Jiménez

370.114  
C227

Cano Vásquez, Lina María, autor  
Convivencia pacífica y construcción de ciudadanía en las instituciones educativas de Medellín. La propuesta del Programa Escuela Entorno Protector / Lina María Cano Vásquez y Gloria María López Arboleda-Medellín: UPB, 2020.  
194 páginas, 14 x 23 cm.  
ISBN: 978-958-764-821-8 (Versión digital)

1. Convivencia escolar. 2. Ciudadanía. 3. Educación – Investigaciones. – I. López Arboleda, Lina María, autor. – II. Título

CO-MdUPB / spa / rda  
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

**Alcaldía de Medellín**  
Secretaría de Educación  
Subsecretaría de Prestación del Servicio Educativo  
Programa Escuela Entorno Protector

**Universidad Pontificia Bolivariana**  
Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación CIDI  
Escuela de Educación y Pedagogía  
Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales  
Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes

© Lina María Cano Vásquez  
© Gloria María López Arboleda  
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana  
Vigilada Mineducación

**Convivencia pacífica y construcción de ciudadanía en las instituciones educativas de Medellín.** La propuesta del Programa Escuela Entorno Protector  
ISBN: 978-958-764-821-8 (Versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-821-8>

Primera edición, 2020

Escuela de Educación y Pedagogía

CIDI. Grupos de investigación: Educación en Ambientes Virtuales (EAV) y Pedagogía y Didáctica de los Saberes (PDS). Proyecto: Prestación de servicios para implementar el componente territorial del programa Escuela Entorno Protector en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Radicado: 440C-01/19-16.

**Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín:** Mons. Ricardo Tobón Restrepo

**Rector General:** Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

**Vicerrector Académico:** Álvaro Gómez Fernández

**Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía:** Guillermo Echeverri Jiménez

**Editor:** Juan Carlos Rodas Montoya

**Coordinación de Producción:** Ana Milena Gómez Correa

**Diagramación:** María Isabel Arango Franco

**Corrección de Estilo:** Liliana Kinklert

**Dirección Editorial:**

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2020

Correo electrónico: [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

**Radicado:** 1961-02-03-20

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

#### Colaboradores

Alejandra María Arroyave Alzate  
María Elizabeth Pelaéz Toro  
Astrid Maribel Muñoz Cuartas  
Astrid Elena Galeano Bedoya  
Liliana Álvarez Barrera  
Jessica Botero Higueta  
Eliana Patiño González  
Luz Andrea Sierra Lopera  
Sandra Patricia Orozco Montoya  
Rafael del Cristo Vásquez Drago  
María José Pamplona Sierra  
Santiago Orozco Carmona  
Sandra Milena González Álvarez  
Ana María Castaño Suárez

Jorge Mario Sierra Arciniegas  
Carlos Mario Sucerquia Idárraga  
Diana Patricia Quintero Restrepo  
Jhonny Echavarría Cardona  
Arley Guillermo David Vásquez  
Yuliana Andrea Areiza Sánchez  
Esperanza Carvajal Castañeda  
Ana Cristina López Villegas  
Maira Alejandra Montoya Berrio  
Pedro Nel Zapata Pérez  
Inti Alejandro Agudelo Echeverry  
Rodolfo Restrepo Montoya  
Nathalia Isabel Builes Velásquez  
Clara Inés Casas García

## *AGRADECIMIENTOS*

*Esta obra es producto de un esfuerzo interinstitucional que reconoce el Programa Escuela Entorno Protector como experiencia de amplia trayectoria en la ciudad, que, desde hace varios años, viene consolidándose en la última década como referente exitoso en convivencia escolar.*

*Agradecemos a la Secretaría de Educación, desde la Coordinación del Programa, por el acompañamiento a la Universidad Pontificia Bolivariana y por facilitar la dinámica para recoger la información que aquí se comparte. Especialmente, agradecemos al equipo de asesores territoriales y psicólogos por su aporte invaluable y por compartir su experiencia en el desarrollo del programa en las Instituciones Educativas que acompañan desde los procesos de asesoría y asistencia técnica; así mismo, agradecemos a las Instituciones Educativas de la Ciudad que han acogido y apoyado al equipo del programa.*

*Igualmente, extendemos nuestro agradecimiento a la Universidad Pontificia Bolivariana, por concedernos el tiempo para la realización del proceso de investigación que se concreta en este libro.*

*Las autoras*

# Contenido

<b>Prólogo .....</b>	<b>13</b>
<b>Presentación del libro como Nota al lector .....</b>	<b>21</b>
<b>Introducción</b>	
Una mirada a la historia del Programa Escuela Entorno Protector.....	25
<b>PARTE UNO</b>	
Fundamentación conceptual y estructura metodológica del programa Escuela Entorno Protector .....	45
<b>PARTE DOS</b>	
<b>Capítulo 1.</b> Los hallazgos de la investigación como retrospectiva y prospectiva .....	77
<b>Capítulo 2.</b> Cultura de la legalidad, mecanismos de participación democrática y liderazgo en la escuela: una apuesta por la construcción de ambientes pacíficos de convivencia.....	82
<b>Capítulo 3.</b> La mediación en la escuela como posibilidad para la convivencia: retos y oportunidades.....	117
<b>Capítulo 4.</b> La familia en el marco del Programa Escuela Entorno Protector: el aliado fortalecido y por fortalecer .....	134
<b>Conclusiones .....</b>	<b>153</b>
Efectos, repercusiones e incidencia: la influencia del Programa Escuela Entorno Protector en la transformación de las I.E	
<b>Utlílogo .....</b>	<b>187</b>
¿Cómo mejorar el Programa Escuela Entorno Protector?	
<b>Referencias .....</b>	<b>189</b>

## Glosario

**PEEP:** Programa Escuela Entorno Protector.

**EEP:** Escuela Entorno Protector.

**NNA:** niños, niñas y adolescentes.

## Lista de tablas, figuras, mapas y gráficas

### Tablas

<b>Tabla 1.</b> Tipología de I.E. según clase .....	80
<b>Tabla 2.</b> Indicador, categorías, subcategorías y participantes correspondientes al capítulo 2.....	83
<b>Tabla 3.</b> Indicador, categorías, subcategorías y participantes correspondientes al capítulo 3.....	118
<b>Tabla 4.</b> Indicador, categorías, subcategorías y participantes correspondientes al capítulo 4.....	135
<b>Tabla 5.</b> Indicadores para evaluar la incidencia del PEEP.....	154

### Figuras

<b>Figura 1.</b> Líneas del programa Escuela Entorno Protector.....	61
<b>Figura 2.</b> Objetivos del Programa Escuela Entorno Protector.....	66
<b>Figura 3.</b> Líneas y estrategias del Programa .....	73
<b>Figura 4.</b> Procesos transversales del Programa Escuela Entorno Protector.....	74

### Mapas

<b>Mapa 1.</b> El fortalecimiento de la cultura de la legalidad ...	100
<b>Mapa 2.</b> El acompañamiento a la mediación escolar .....	128
<b>Mapa 3.</b> Comprensiones sobre el fortalecimiento de las escuelas de padres y madres en el Programa.....	146
<b>Mapa 4.</b> Aportes relevantes que el Programa ha hecho a las I.E. ....	176

## Gráficas

Gráficas correspondientes a las categorías desarrolladas en el capítulo 2.....	104-116
Gráficas correspondientes a las categorías desarrolladas en el capítulo 3.....	131-133
Gráficas correspondientes a las categorías desarrolladas en el capítulo 4.....	148-151

## Prólogo

La dinámica de la escuela se ha movido entre la tradición y la innovación: una tensión insalvable entre el legado que se pretende entregar a las nuevas generaciones y la manera como las mismas nuevas generaciones emprenden inéditos caminos. En esta tensión logra cuajar lo que llamamos, de manera genérica, formación, esto es, la forma que se dan los estudiantes, sin duda, y también las transformaciones que viven los maestros, las instituciones, las familias, la sociedad en general.

En la lógica de la tradición, la escuela ha contado con el currículo, con el libro de texto y con la voz del maestro. En estos tres referentes se ha construido, desde el inicio de la institución educativa, una manera hegemónica de transmitir el conocimiento y asegurar, en parte, el legado de la cultura. En efecto, por vía del currículo se han seleccionado, organizado y distribuido saberes, en la perspectiva que entiende que la escuela es un espacio-tiempo para aprender lo que los expertos seleccionan, las instituciones educativas, particularmente sus cuerpos directivos, organizan, y los maestros distribuyen por medio de la enseñanza en las aulas.

En esta misma perspectiva, la tradición escolar ha contado con el libro de texto, que es el contenedor ampliado de los saberes curricularizados. En este libro de texto ha encontrado históricamente la validación de los saberes, de la enseñanza, y del aprendizaje; esta triada (saber, enseñanza, aprendizaje) ha constituido una relación inextricable: se enseña porque hay libro de texto, y se aprende en tanto hay alguien, un maestro, que enseña lo que se halla en un libro canónico. De este modo, es el libro de texto una especie de garante del aprendizaje escolar, y al mismo tiempo, una condensación del currículo.

Quien pone en escena el currículo, y lo que del mismo se condensa en el libro de texto, es el maestro. Sin duda, él es el transmisor por antonomasia en el marco de la escuela: es quien ha estado autorizado institucionalmente para poner

en ejecución el currículo, por medio del libro de texto y de su palabra formadora. En su voz, en sus gestos, en su autoridad, la institución escolar ha depositado la confianza y la responsabilidad para la formación de los ciudadanos.

Aun cuando estos tres referentes (currículo, libro de texto, maestro) continúan siendo plataforma de la escuela, también es innegable que en el último tiempo (hace tres décadas, aproximadamente), con la irrupción de la sociedad del conocimiento, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y la exacerbación de las subjetividades; asistimos a un escenario escolar altamente complejo, cambiante, pleno de interacciones, en donde el conocimiento, los procesos de enseñanza y aprendizaje se cruzan con relaciones inéditas entre los adultos, los adultos y los niños y jóvenes, entre estos mismos, y entre todos y las familias.

Quizá la definición de la escuela esté menos en el conocimiento y más en las relaciones. O, mejor: las nuevas formas de conocimiento están atravesadas por las relaciones. ¿Cuáles relaciones? Las relaciones entre los actores educativos, por una parte; las relaciones entre los actores y el conocimiento, por otra; y, finalmente, las relaciones entre los actores y los medios. En todas estas relaciones se ponen en juego construcciones de saber, de poder y de deseo, como señalara Foucault. Y en las construcciones entran en juego dinámicas y lógicas que para la escuela son novedosas, o por lo menos, poco habituales dentro de su espacio-tiempo de formación en la perspectiva clásica de la enseñanza y el aprendizaje.

A la luz de la Constitución Política de 1991 y de la Ley General de Educación 115 de 1994 el sistema educativo, particularmente, el correspondiente a los niveles iniciales, introdujo cambios relevantes en la escuela: integralidad en la formación, formas democráticas de elección y participación de los distintos actores, inclusión y diversidad, autonomía, evaluación participativa (auto, hetero, y co), entre otros aspectos. En estos asuntos se pone en evidencia que la escuela, a tono con el contexto mundial y las propias dinámicas de país, consagradas constitucionalmente, sufre una importante transformación.

En relación con la integralidad, la escuela comprende que la formación de los sujetos tiene que ver con aspectos complementarios a lo cognitivo; así, las emociones, las interacciones, el cuerpo, la gestualidad, los deseos, las percepciones, las sensaciones se tornan modos del conocimiento, que no son accesorios sino complementarios de la razón ilustrada; en no pocos casos el acceso a las importantes comprensiones de los saberes se alcanza por vías de acceso diferentes a las propias del raciocinio: es conocida la teoría de las Inteligencias Múltiples, que le dan primacía a saberes no canónicos, esto es, a saberes más cercanos a lo afectivo que a lo cognitivo.

Con respecto a las formas democráticas de participación en la escuela, la Ley General de Educación, así como los diferentes planes decenales de educación (el primero de ellos se formuló para el período 1996-2005), han insistido en la importancia de que los establecimientos educativos pongan en práctica estrategias para la participación activa de su comunidad académica y, al mismo tiempo, que haya un liderazgo distributivo entre los distintos actores, de tal modo que se erradiquen los mesianismos y se construyan formas de dirección colegiadas.

En las direcciones colegiadas los estudiantes tienen un papel protagónico, y ello significa un empoderamiento particular con respecto a responsabilidades que, en épocas atrás, no eran ni siquiera concebidas para que las asumieran los aprendices. Esto le ha dado una dinámica más abierta y plural a la escuela, y al mismo tiempo, ha puesto en escena la necesidad de que los establecimientos educativos se orienten y se gestionen de una manera más colegiada, lo que ha traído como consecuencia otras formas de interacción entre familias, directivos docentes, docentes y estudiantes.

En este mismo escenario, en la última década se pone en evidencia la diversidad de estudiantes que ingresan a la escuela. Esta diversidad indica, desde luego, que la pluralidad que el país ha aceptado desde la Constitución Política es la misma que asiste a los diferentes escenarios escolares, y esto, por supuesto, se convierte en otro de los elementos de variación y, cómo no, de riqueza de los establecimientos educativos. Pero también es una verdad meridiana que la escuela



no ha estado dispuesta para aceptar la diversidad, para comprender las diferencias, porque su mismo esquema de formación ha sido, históricamente, hegemónico en la unidad, en la uniformidad, y ello desde el currículo, entre otros elementos escolares.

En otro escenario, el de la familia, que sería por antonomasia un espacio de formación, esto es, educativo, igualmente asistimos a cambios notorios con respecto a dos o tres décadas atrás. Uno de estos cambios tiene que ver con la misma configuración: menos hermanos, diversos cuidadores, fortalecimiento de nuevos miembros: las mascotas. Así mismo, la escuela ha especializado los saberes, y por ello, no es suficiente con cierta educación básica de los padres para acompañar a los hijos en sus tareas, por una parte; por la otra, los padres que quizá tengan mayor acervo formativo, sus desempeños profesionales, altamente demandantes, no les permiten acompañar a los hijos en los requerimientos de formación.

Por otra parte, la inundación de medios ha provocado que los estudiantes tengan acceso, cada vez más fácil, a conocimientos, escenarios, personas e interacciones prácticamente desconocidos para el entorno escolar. Esto ha minado, en cierto sentido, la hegemonía de la escuela y de la enseñanza, y simultáneamente, ha dado paso a aprendizajes cada vez más amplios y enriquecidos, que les dan a los estudiantes mayor autonomía para construir el conocimiento, para relacionarse, para ejercer un indudable liderazgo con respecto a su formación, a sus proyectos de vida.

En esta dinámica variable, compleja, disruptiva y vertiginosa se ha desenvuelto la escuela en las dos últimas décadas. Y esto significa que las políticas públicas, los establecimientos educativos y las Instituciones de Educación Superior, particularmente los grupos de investigación, tienen una tarea impostergable: construir conocimiento actualizado, pertinente, sistemático y situado para producir un doble efecto: saber desde la investigación para la comunidad académica y científica, por un lado; y herramientas de comprensión e intervención para utilizar en la cotidianidad de los establecimientos educativos y de las familias.

En esta lógica se ubica este libro, resultado de la articulación entre la Unidad de Transferencia y Asesorías Educativas de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana y los grupos de investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV) y Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS) de la misma Escuela, a partir del Programa Escuela, Entorno Protector, de la Secretaría de Educación del municipio de Medellín. Es importante resaltar que las políticas públicas, los programas derivados de las mismas y las universidades estamos obligados a trabajar en alianza y de manera colaborativa para producir efectos investigativos y de intervención relevantes para el marco social y cultural, y en el caso presente, educativo y pedagógico de los establecimientos educativos.

Las profesoras investigadoras Lina María Cano Vásquez (del Grupo de Investigación EAV) y Gloria María López Arboleda (del Grupo de Investigación PDS) han desarrollado un proceso de escritura a partir de la experiencia construida en el programa Escuela, Entorno Protector, de la Secretaría de Educación de Medellín. La escritura de este libro es, sobre todo, un ejercicio académico e investigativo de una experiencia de intervención del Programa; en este sentido, lo que aparece en el texto es la evidencia de lo que se ha desarrollado en Instituciones Educativas de la Ciudad durante, más o menos, un lustro.

A la vez que se evidencia lo realizado durante este tiempo, el libro muestra la finura metodológica de cómo se ha ejecutado el Programa, que, acompañada de los referentes conceptuales correspondientes, es un importante valor del texto, en la medida en que señala una ruta para hacer de la Escuela, Entorno Protector una estrategia poderosa para que niños, niñas y jóvenes escolarizados vivan una experiencia educativa y pedagógica tranquila, pacífica, saludable y, por tanto, expedita hacia aprendizajes de calidad.

No menos importante es la mirada que el libro propone sobre la familia. En efecto, la familia es hoy un factor educativo fundamental, como lo fue en sus inicios en relación con la formación; esto, según señalan algunos, ha entrado en crisis, pero por esto mismo es relevante que la familia sea un factor de educación que se considere desde todos los puntos de vis-

ta, sobre todo cuando, al parecer, la familia se ha desconfigurado. No, no se ha desconfigurado: se ha transformado, como todo, hacia formas que no pensábamos décadas anteriores.

Tal vez sea necesario subrayar algo: la relación entre la familia y la escuela se ha refrescado, ha adquirido nuevo aliento; y este aliento es, básicamente, la comprensión de que la articulación entre una y otra es vital, es lo que requerimos. Sin duda, necesitamos el diálogo comprensivo, no descalificador, entre lo que tiene la familia como capital afectivo y lo que pone la escuela como bagaje cognitivo, racional; entre el capital y el bagaje se producen unos saberes poderosos, que son la protección de las generaciones que vienen. Hoy tenemos claro que lo que más debemos cuidar es lo que viene, y para ello, nos tenemos que hacer cada vez más inteligentes y afectivos: en esta relación está la potencia de la educación.

Este libro es, entonces, una potencia doble: lo que la Escuela de Educación y Pedagogía ha hecho con su Unidad de Transferencia y Asesorías Educativas en el programa Escuela, Entorno Protector, y cómo esto se ha traducido en investigación sistemática para producir un conocimiento más fino que se pueda replicar en otros escenarios de ciudad, de departamento, de país y, aun, en el contexto internacional.

La doble potencia señalada es, por supuesto, un aliciente y un reto para las escritoras del libro y para la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana: el aliciente es la articulación efectiva entre la transferencia y la investigación; y el reto es construir una plataforma de conocimiento educativo y pedagógico que permita, en contextos específicos, desarrollar formas en las que los entornos sean protectores y proclives, desde la misma protección, a la construcción de mejores conocimientos por parte de estudiantes, de docentes, de directivos docentes, de familias, y, en general, de todos los actores educativos.

Un libro es una provocación. La provocación que aquí se presenta es, sobre todo, hacia el deseo de cuidar la vida en todas sus formas; esto no es una veleidad: es la razón de ser del planeta, de la sobrevivencia, y esta no puede ser precaria ni mínima: no, la sobrevivencia a la que debemos aspirar es, hoy más que nunca, una plena de sentido, de conciencia, de sumo

cuidado. Si nos dedicamos a cuidarnos y a cuidar el entorno, entonces es posible que tengamos un poco de futuro satisfactorio, feliz, íntimo y socialmente responsable con nosotros, con los otros, y con lo otro.

Se suele utilizar la expresión “Viven con perros y gatos” para ilustrar las peleas prácticamente irreconciliables, esto es, las disputas feroces entre unos y otros. En lugar de ello, y en el marco de la vida diversa y comprensiva, que nos incluye a todos, tal vez sea pertinente cambiar el adverbio de comparación *como* por la preposición *con*. Es decir, hoy tendríamos que afirmar con contundencia: “Viven con perros y gatos”, para significar que vivimos y asumimos la diversidad como una forma inteligente de habitar el planeta con respeto y de manera inclusiva. ¡Seamos, pues, perros y gatos que se quieren y respetan!

**Guillermo Echeverri Jiménez**

*Decano*

*Escuela de Educación y Pedagogía*

*Universidad Pontificia Bolivariana*

## Presentación del libro como Nota al lector

El libro que podrá leer a continuación sigue una estructura que procura mostrar resultados de investigación de una forma comprensiva, tanto para el lector avezado como para el lector novel.

Se comienza proponiendo una introducción orientada a conocer la historia del Programa Escuela Entorno Protector, con la intención de mostrar el marco en el cual los resultados de investigación<sup>1</sup> se muestran en la parte dos del libro.

La parte uno, invita a realizar un recorrido por la fundamentación conceptual y la estructura metodológica del Programa Escuela Entorno Protector y en este sentido, comprender su enfoque epistemológico. Este apartado recoge la voz de los actores del Programa (en la voz de las investigadoras)<sup>2</sup> en el marco del ejercicio de reestructuración metodológica, realizada por los profesionales que conforman el equipo de la Secretaría de Educación, con el apoyo académico de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Tanto para efectos del estudio que se presenta, como para la reestructuración metodológica de EEP, se definió como apuesta metodológica el análisis de contenido de los Planes de Desarrollo de Medellín de los últimos doce años y de documentos del Programa (lineamiento técnico, instrumentos, documentos de trabajo, presentaciones), tal y como puede verifi-

---

<sup>1</sup> Los resultados que se describen en este libro corresponden a la investigación realizada sobre el Programa durante los años 2017 y 2018.

<sup>2</sup> Por decisión de las autoras, los hallazgos no muestran códigos in vivo, dada la tipología de escrito que se realiza; así las cosas, el ejercicio realizado consistió en leer e interpretar la voz de los participantes de la investigación, como quien, fiel a lo escuchado y leído, puede mostrar el engranaje lógico de la experiencia investigativa (Galeano, 2007).

carse en las referencias finales. Igualmente, se llevaron a cabo grupos de discusión con los profesionales del Programa.

La parte dos, como se dijo, desarrolla los resultados de investigación en tres capítulos que muestran, de manera sincrónica, tres perspectivas diferentes:

1. Cultura de la legalidad, mecanismos de participación democrática y liderazgo en la escuela (capítulo 2).
2. La mediación en la escuela como posibilidad para la convivencia (capítulo 3).
3. La familia en el marco del Programa Escuela Entorno Protector (capítulo 4).

Cada uno de estos capítulos tiene como punto de partida los informes académicos (cuatro en total), elaborados para la Secretaría de Educación por parte de la Universidad Pontificia Bolivariana en el año 2017<sup>3</sup>, los cuales recogieron, a la luz de los indicadores del Plan de Desarrollo de Medellín (2016-2019), cómo la institución educativa se configura en un entorno protector. Desde esta perspectiva, se realizó la aplicación de un instrumento (conformado por una encuesta y un cuestionario de preguntas abiertas) que abordó aspectos como la ruta de atención integral, el funcionamiento de los comités escolares de convivencia, el uso del manual de convivencia en las instituciones educativas, el trabajo realizado con familias; y que pretendió analizar el punto de vista del personal de la Secretaría de Educación, asesores y psicólogos del Programa, mediadores, docentes, estudiantes, rectores y padres de familia de las instituciones que atiende el EEP.

Es necesario precisar que la recolección de la información analizada y presentada en el libro se hizo entre los años 2017 y 2018, y que los resultados responden a las apuestas de Escuela Entorno Protector en ese momento particular. Se reconoce, además, que el Programa tiene nuevos desarrollos conceptuales y alcances para el año 2019.

Cada capítulo se desarrolla acudiendo a la descripción analítica e interpretativa de las categorías que se usaron en el trabajo de campo que consistió, fundamentalmente, en la aplicación de encuestas y la realización de grupos focales; de este modo, el uso de la complementariedad metodológica, los detalles que las solas encuestas no permitían dilucidar para nutrir, así, las categorías tanto teóricas como emergentes.

El lector encontrará entonces, al comienzo de cada uno de los capítulos de esa segunda parte, un proemio y, a continuación, los hallazgos propiamente dichos a partir de la voz de los participantes del estudio (parafraseada por la voz de las investigadoras): psicólogos, asesores y directivos docentes, quienes, con su experiencia y contexto particular, enriquecen de maneras variadas los resultados de la investigación.

Termina cada capítulo proponiendo la comprensión de lo descrito al inicio, ahora de forma gráfica, lo que le dará al lector corroborar e incluso reinterpretar lo antes leído.

Finalmente, el acápite Conclusiones, seguido del Últílogo, cierran el libro, y de forma particular, introducen, además, la voz del equipo de gestión del Programa, lo que permite un análisis detallado y conclusivo.

<sup>3</sup> Entregados como producto contractual.

## Introducción

### Una mirada a la historia del Programa Escuela Entorno Protector

A lo largo de su historia, Medellín ha sido un territorio afectado por una serie de problemáticas y situaciones sociales determinantes en la manera cómo las personas se relacionan y en las distintas formas de asumir la ciudadanía. Esta realidad ha permeando todos los espacios de la ciudad, haciendo que las nuevas generaciones den múltiples respuestas, unas más asertivas que otras, a los cambios vertiginosos vividos por el municipio; parte de la consecuencia de ello, ha sido la presencia de prácticas relacionales poco favorecedoras para la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la construcción de ciudadanía al interior de las instituciones educativas locales.

Ante esta situación, el Programa Escuela Entorno Protector (PEEP) surge en 2007, como una alternativa para acompañar a las instituciones educativas de Medellín en la transformación de la escuela hacia el fortalecimiento de prácticas relacionales que favorezcan la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la construcción de ciudadanía y la protección integral de niños, niñas y adolescentes (NNA) bajo principios de participación, corresponsabilidad, educación inclusiva e integralidad.

El PEEP está dirigido a las comunidades de instituciones educativas de Medellín, de los niveles: básica y media. De acuerdo con la Ley General de Educación (Colombia. Congreso de la República, 1994), estas comunidades están conformadas por los estudiantes, las familias, los docentes, egresados y directivos docentes, quienes, desde el Programa, son atendidos por un equipo interdisciplinario compuesto por psicólogos, trabajadores sociales, expertos en familia, entre otros, que acompañan a partir del desarrollo de diferentes estrategias.

Dando una mirada a la historia, como ya se dijo, Escuela Entorno Protector, se ha implementado en la ciudad bajo diferentes denominaciones y con propósitos que se han transformado en respuesta a las necesidades y condiciones del municipio y de las mismas instituciones educativas donde se ha implementado. Tres hitos han marcado su desarrollo. El inicio, cuando surge con el nombre “Democratizando en la escuela, convivencia y corresponsabilidad”; un segundo momento, en que fue llamado “Escuelas para la vida”; y un tercer momento, el actual, donde se nombra “Escuela Entorno Protector”.

“Democratizando en la escuela, convivencia y corresponsabilidad” inició en 2007, en la administración de Sergio Fajardo Valderrama. Enmarcado en el *Plan de desarrollo 2004-2007 Medellín, compromiso de toda la ciudadanía*, el programa comenzó su funcionamiento con un equipo interdisciplinario de profesionales que servían como intermediarios ante situaciones de violencia, maltrato y abuso, ocurridas entre los miembros de las comunidades educativas; por esto, las intervenciones estaban determinadas por las necesidades que se iban presentando en las instituciones, emergentes de acuerdo con las situaciones de conflicto presentes en ellas y; se abordaban con criterios de priorización y relevancia.

Se hacían esfuerzos por ofrecer atención de calidad en las situaciones que surgían, pero, en muchas ocasiones la atención era insuficiente. Esta consistía en asesorar a los involucrados y en la realización de reuniones iniciales para analizar y buscar soluciones a las problemáticas; pero, pocas veces se podía llegar a la aplicación de procesos sistemáticos y a su seguimiento riguroso. En este primer momento, se focalizaron los esfuerzos en la atención a las situaciones de conflicto que emergían en las instituciones educativas; no se tenían en cuenta, todavía, elementos vinculados con la promoción y prevención.

En el período administrativo siguiente 2008-2011, el alcalde de la ciudad fue Alonso Salazar Jaramillo y el *Plan de desarrollo Medellín es solidaria y competitiva*. En ese momento el PEEP se planteó como alternativa para

la formación de ciudadanos íntegros, respetuosos de la diversidad, del enfoque de género, del desarrollo sostenible, de los derechos humanos, de la solución pacífica de los conflictos, por la democratización de la escuela, el mejoramiento de la cultura y el clima institucional, y la promoción de la participación (Colombia. Municipio de Medellín, 2008, p. 54).

El Programa se encontraba ubicado en el componente *Medellín, la más educada*, en la línea estratégica 2: *Desarrollo y bienestar para toda la población*; Allí, el proyecto líder fue *Ciudadanía, convivencia y participación* y, los indicadores de producto vinculados con él se relacionaban con la formación en derechos humanos, convivencia y paz, participación, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; la construcción de estrategias explícitas para el fortalecimiento de la cultura y el clima institucional; el fortalecimiento de la participación en la elección de personeros estudiantiles y el fortalecimiento de las escuelas de padres (Colombia. Municipio de Medellín, 2008, p. 55).

En 2012, el alcalde de Medellín, Anibal Gaviria Correa, formuló el *Plan de desarrollo Medellín un hogar para la vida*. En su línea 2, *Equidad, prioridad de la sociedad y del gobierno*, se planteó el componente *Medellín, educada para la vida y la equidad*. En este componente, se desarrolló el programa *Educación con calidad para mejores oportunidades*, donde se articularon diversas estrategias tendientes “al mejoramiento de la calidad de la educación a partir del compromiso de toda la comunidad educativa... y a lograr una amplia movilización social alrededor de la calidad educativa en la ciudad” (Colombia. Municipio de Medellín, 2012, p. 76).

Una de estas estrategias fue *Educación para una cultura ciudadana*, cuyo primer eje de acción fueron las Escuelas para la vida, con sus componentes de participación y democracia, manuales de convivencia y solución mediada de conflictos y convivencia.

El eje de acción *Escuelas para la vida* (segunda denominación del programa), se desarrollaba por un equipo interdisciplinario de 18 profesionales: sociólogos, psicólogos,



docentes, una terapeuta de familia, un abogado y la coordinadora del eje; ellos atendían y acompañaban procesos de mediación, de aplicación de la Ley 1620, de liderazgo y de familia en las instituciones educativas.

En 2013, se ponen en operación los demás ejes de acción alternos a Escuelas para la vida, a través de la estrategia Psicólogos de Escuela para la vida. La propuesta de intervención no estuvo centrada en la clínica individual sino en la movilización de la convivencia y favorecimiento de condiciones para la construcción de un sujeto ético. Este equipo de psicólogos, abordó tres líneas de acción: la primera era en el campo de convivencia, en el que se centraron esfuerzos en los procesos de mediación y liderazgo. La segunda era la prevención de la violencia sexual, en la cual se acompañaban el proyecto de educación sexual, la construcción de ciudadanía y la prevención del consumo de sustancias psicoactivas y de todo tipo de violencia. Y, la última línea de acción, fue la de intervención con las familias.

Se tomó entonces la decisión de unir ambas estrategias: *Escuelas para la vida* y *Psicólogos de Escuelas para la vida* bajo el nombre único de *Escuelas para la vida*, por la necesidad de atender de manera rigurosa las situaciones que se vivían en las instituciones educativas y la exigencia de la presencia de psicólogos de manera constante; además, debía darse respuesta a la aplicación de la reciente Ley 1620 y a las situaciones de conflicto continuas. El objetivo general de la estrategia fue

promover ambientes favorables que contribuyeran a la calidad del servicio educativo en las Instituciones Educativas de Medellín, mitigando y/o [sic] resolviendo situaciones que afectaran la convivencia escolar, a través de acciones contempladas en la Ruta de Atención Integral construida para cada una de las instituciones (Secretaría de Educación de Medellín, 2016).

Desde esta nueva perspectiva, la estrategia se dirigió hacia la construcción de sujetos desde la ética del cuidado de sí mismo y del otro, desde la construcción de ciudadanía y desde el cuidado del entorno; todo ello relacionado con la for-

mación de ciudadanos éticos, es decir, en este momento del proceso, los esfuerzos se dirigieron, básicamente, al acompañamiento de la convivencia en las instituciones educativas.

Se contaba con, alrededor de, 123 profesionales trabajando en la estrategia *Psicólogos de Escuelas para la vida*. Entonces, el equipo interdisciplinario de *Escuelas para la vida*, pasó a ser la base de la formación de los psicólogos en distintas áreas de intervención: por ejemplo, el componente jurídico debía enmarcar las acciones realizadas en las instituciones educativas, a partir de la Ley 1620 sobre convivencia y derechos humanos sexuales y reproductivos y mitigación de la violencia escolar y mediación (Colombia. Congreso de la República, 2013).

Los psicólogos, entonces, se enfocaron en el acompañamiento de las instituciones educativas para la instalación de los comités de convivencia escolar, como entes promotores de estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas desde la ética del cuidado y a partir de la comprensión del conflicto como oportunidad de aprendizaje; lo que favorecía la construcción de ambientes de aprendizaje más participativos y democráticos. El foco de atención fue la estructuración de un acompañamiento continuo de la convivencia que se gestaban y desarrollaban las instituciones de toda la ciudad, en la búsqueda de mejorar los ambientes de aprendizaje en estas.

Los procesos atendidos por los psicólogos en las instituciones se gestionaban desde la comprensión global del contexto del municipio, la articulación del programa con mesas de trabajo y comités de ciudad en las mismas líneas de acción. Los psicólogos, a su vez, eran recibidos en las instituciones, desde expectativas más clínicas y, para la realización de diagnósticos de los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa. En ese período, el papel del psicólogo no era entendido desde la perspectiva pedagógica que debían instaurar en las instituciones, para acompañar y orientar la convivencia.

Para dar respuesta a la intención pedagógica, PEEP se organizó en cinco líneas estratégicas: *Línea de convivencia y mediación escolar*, para promover la participación, la me-

diación escolar y la sana convivencia; *Línea de prevención en conductas adictivas y disruptivas*, para promover el desarrollo de competencias ciudadanas como factor protector ante esta problemática; *Línea prevención de las violencias y acompañamiento a la familia*, para promover factores protectores a partir del desarrollo de las competencias ciudadanas; *Línea Escuela Formadora de Líderes*, para el desarrollo de competencias en el tema de liderazgo entre los integrantes del gobierno escolar y los líderes estudiantiles; y *Línea de atención a eventualidades institucionales*, para atender las eventualidades en términos de intervención inmediata y seguimiento a los resultados (Secretaría de Educación de Medellín, 2016).

Estas líneas estratégicas se fueron instaurando en las instituciones educativas a partir de la implementación de la Ruta de atención integral y, en general, a partir del marco normativo propuesto desde la Ley 1620 de 2013.

Para 2014, se amplió la cobertura y se sumaron cada vez más instituciones acompañadas. En 2015, la estrategia contaba con un equipo interdisciplinario de catorce personas y atendía a 156 instituciones educativas de la ciudad, cada una con un psicólogo. El municipio se dividió por zonas y cada zona contaba con siete asesores para acompañar a los profesionales asignados en los procesos institucionales.

En 2016, cuando llegó a la Alcaldía de la ciudad el señor Federico Gutiérrez Zuluaga, se instaló el *Plan de desarrollo 2016-2019 Medellín cuenta con vos*. En este plan, se propone como dimensión transversal “*Creemos en la cultura ciudadana*”, desde cuya perspectiva, la legalidad es entendida como la habilidad de seguir las reglas legales y sociales mediadoras de la interacción humana y, que responden a los valores y al respeto de los acuerdos sociales para crear un equilibrio entre la ley, la moral y las normas sociales.

Uno de los retos de esta dimensión es *Cultura Medellín*, el cual está enfocado, principalmente, en el desarrollo de seis programas: *Recuperando la confianza*, *Formación ciudadana*, *Cultura de la legalidad*, *Cultura del cuidado para una Medellín saludable*, *Educación y buenas prácticas ambientales*, y *Cultura D*.

Específicamente, el programa *Cultura de la legalidad*, se implementa en las instituciones educativas de la ciudad

a través del proyecto *Difundir la cultura de legalidad en las escuelas y universidades*. Este proyecto busca fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas entre los miembros de las comunidades educativas (estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia) a través de vínculos con el gobierno escolar, la cultura democrática, la legalidad, el liderazgo y la democratización de la vida escolar.

Nace entonces, como respuesta a las necesidades propuestas en dicho proyecto, la idea de estructurar dos equipos de trabajo: el equipo de gestión, conformado por un grupo interdisciplinario de profesionales (políticos, pedagogos, trabajadores sociales, abogados y psicólogos) que debían darle soporte al enfoque y atender las peticiones, quejas y reclamos recibidos con respecto a las situaciones institucionales e interinstitucionales desarrolladas. Y, el equipo de psicólogos en territorio, integrado por 163 profesionales de esta área y tres asesores temáticos que operan en las instituciones educativas. Para ese momento, el programa se denominó “Escuela Entorno Protector”.

Del trabajo realizado por este equipo, emergieron los enfoques bajo los cuales se continuó la implementación: *Enfoque cultura de paz y construcción de ciudadanía*, *Enfoque convivencia escolar en paz* y *Enfoque la familia educa* (Secretaría de Educación de Medellín, 2016).

Desde este punto de vista, comenzó a impulsarse la idea de que la escuela debe ser un espacio para el buen vivir, de allí surgió *Buen vivir en la escuela* como una orientación transversal a los enfoques del programa, a partir de la cual, se fortalecieron los procesos de formación en tres dimensiones: Proyecto de vida, Exploración vocacional, Educación sexual y construcción de ciudadanía. El buen vivir en la escuela, como eje transversal, es implementado con el propósito de asesorar y acompañar las instituciones educativas en la construcción de entornos más protectores, donde los niños y jóvenes desarrollen habilidades para la vida.

Como ya se mencionó, actualmente el PEEP orienta sus acciones en el marco del *Plan de desarrollo Medellín 2016-2019* y, a partir de la reflexión constante en su implementación y avance, ha continuado con la depuración y ajuste de



su propuesta, de acuerdo con las transformaciones de ciudad que se van presentando y con las condiciones de los contextos educativos en los que se implementa. Por ello, desde 2016 y hasta finales de 2017, se implementaron tres estructuras metodológicas para el desarrollo del programa en las instituciones:

### Estructura 1. Primer semestre de 2016

Enfoques: en este periodo, se adoptaron los siguientes enfoques:

- **Cultura de paz y construcción de ciudadanía.** Con el fin de promover factores protectores contra la afectación por el ejercicio de la violencia en cualquiera de sus formas en las instituciones educativas. Los temas de interés para este enfoque fueron cátedra de la paz, paz cotidiana en el aula, mediación y prevención de violencia escolar.
- **Convivencia escolar en paz.** Cuyo fin fue fortalecer a las instituciones educativas oficiales de Medellín en su gestión para el manejo de conflictos escolares mediante la implementación de los comités escolares de convivencia y desde las técnicas de mediación escolar, para el mejoramiento de ambientes educativos en torno a la convivencia y el aprendizaje de la vida en sociedad.
- **La familia educa.** Con el objetivo de potenciar a la familia como agente educativo en el empoderamiento de los niños, niñas y adolescentes y, en corresponsabilidad, educar ciudadanos que respeten la vida.

La estructura por enfoques propuso como eje transversal *Buen Vivir en la Escuela*, enfatizando en la articulación de tres dimensiones que, desde los contextos educativos, aportan a la construcción de un buen vivir en la escuela:

- **Proyecto de vida.** Por medio de esta dimensión se promovía el reconocimiento y la reflexión crítica del estudiante sobre su propia historia, sus condiciones familiares y su entorno cultural, así como sus potencialidades

y compromiso existencial para, luego, proyectarse en un futuro, lo que los llevaba a construir planes o agendas personales para materializar dichas proyecciones.

- **Exploración vocacional.** Por medio de esta dimensión se promovió la identificación de aptitudes y preferencias vocacionales con los estudiantes, así como las ofertas del entorno que pudieran responder a ellas.
- **Proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía.** La dimensión se enfocó en promover en los estudiantes la toma de decisiones autónomas, informadas y responsable frente a la vivencia de su sexualidad.

En el enfoque La familia educa, las dimensiones de interés fueron: Familia entorno protector, Escuela de familias y La familia acompañante vital en el proceso de formación.

Para responder a esta estructura, se conformaron, durante el primer semestre de 2016, dos equipos de trabajo: un equipo de gestión de carácter interdisciplinario (integrado por politólogos, pedagogos, trabajadores sociales, abogados, psicólogos), encargado de la construcción de los enfoques, de dar respuesta a las peticiones, quejas y reclamos que llegan a la Secretaría de Educación por parte de la ciudadanía y de las articulaciones con las diferentes mesas y comités de ciudad. Y un equipo territorial (integrado por 163 psicólogos y tres asesores temáticos), encargado de operar toda la propuesta en territorio.

### Estructura 2. Segundo semestre de 2016 y primer semestre de 2017

El PEEP se dispuso en componentes. Durante ese año, la revisión y constante construcción de sus procesos, permitió una reorganización estratégica en donde se mantuvieron las intenciones iniciales. De esta manera, el objetivo del programa desde mediados de 2016 y todo 2017 remitió a acompañar a las instituciones educativas en la transformación cultural de la escuela en entorno protector, mediante los mecanismos de promoción, prevención, atención y seguimiento que contribúan al buen vivir en la escuela, y a la formación integral de ciudadanos potentes, democráticos y pacíficos.

Para este periodo, los componentes estratégicos se organizaron de la siguiente manera:

- **Componente Convivencia Escolar en Paz.** Tuvo como objetivo acompañar a las instituciones educativas de Medellín en la gestión de la convivencia escolar, mediante el fortalecimiento de la comunidad educativa, los procesos y los escenarios escolares que contribuyeran a la formación de ciudadanos con capacidad de actuar constructivamente en sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas. Desde este componente, el rol de los profesionales se centró en potenciar la convivencia de acuerdo a los lineamientos de la Ley 1620 de 2013 y en todos los aspectos y acciones intervinientes, además, de apoyar las eventualidades en las instituciones educativas.
- **Componente Escuela Territorio de Paz.** Tuvo como objetivo contribuir al fortalecimiento del proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, desde un enfoque de derechos, equidad y competencias ciudadanas. Desde este componente se buscó contribuir al fortalecimiento de los liderazgos estudiantiles y, de la mediación como práctica que permite la resolución alternativa de conflictos, el fortaleciendo de los derechos sexuales y reproductivos y la prevención del consumo de sustancias psicoactivas.

Los procesos familiares fueron acompañados durante el segundo semestre de 2016 por el componente “La familia educa y se educa” (que en 2017 se llamó Tejiendo Hogares en la Escuela), dada la articulación del componente con la propuesta de familias realizado por la primera dama de la ciudad. El componente tuvo como objetivo acompañar a las instituciones educativas y a las familias de Medellín en sus prácticas de corresponsabilidad y en sus funciones como entornos protectores en la formación integral de los NNA.

Vale la pena señalar que, en ese año, con la articulación desarrollada entre las secretarías de Educación y de Salud municipales los psicólogos del programa empezaron a realizar atención clínica o psicosocial, práctica que anteriormente

no desarrollaban. Igualmente, durante el segundo semestre de 2016, se inició una experiencia con artistas pedagogos llamada Estéticas de lo Pacífico, la cual acompañó procesos con grupos de estudiantes y familias desde una metodología participativa, artística y vivencial para generar reflexiones en torno al cuidado propio, del otro y del entorno.

Los facilitadores acompañaron y enriquecieron los procesos que, liderados por los psicólogos en las instituciones educativas, permitieron a estudiantes y sus familias construir factores protectores y fortalecer el contexto educativo como una articulación ético-política. En 2017, Estéticas de lo Pacífico fue reconfigurado y se incluyó como componente bajo el nombre MirArte. Más adelante fue establecido como línea y, posteriormente, como eje transversal.

Buen vivir en la escuela siguió siendo el eje transversal del programa desde el cual se articulaban los procesos derivados por los tres componentes estratégicos. El equipo en ese momento (2016-2017) estuvo compuesto por 175 psicólogos (cada uno ubicado en una institución educativa oficial), que asesoraban y acompañan a la comunidad educativa en la transformación de prácticas pedagógicas, en pro de la potencialización de la escuela como un entorno protector para la construcción de proyectos de vida éticos en niños, niñas y adolescentes. Además, PEEP contó con seis psicólogos asesores (que orientaron la intervención de los psicólogos de la zona) quienes, en su papel de líderes zonales, acompañaron desde el territorio.

### Estructura 3. Segundo semestre de 2017

El programa se organizó en líneas. Para mediados de 2017 la propuesta estratégica es direccionada nuevamente bajo la definición de seis líneas estratégicas:

- **Construyo convivencia.** Fortalece los procesos del comité escolar de convivencia, el manual de convivencia, el comité municipal de convivencia escolar y la atención integral a la convivencia escolar.

- **Soy mediador escolar.** Desarrollado a través de la estrategia aulas en paz.
- **El líder sos vos.** Ofrece asesoría a líderes y maestros sobre sus funciones dentro del gobierno escolar y otras instancias de participación en la escuela, diseña e implementa el plan de transformación sostenible y da formación a los líderes estudiantiles en liderazgo y competencias ciudadanas.
- **Mi cuerpo es territorio de vida.** Apunta al fortalecimiento temático del proyecto pedagógico de educación sexual y construcción de ciudadanía, asesora en prevención de violencias sexuales y en prevención de la discriminación por orientación sexual o identidad de género y, además, en la prevención del embarazo en niñas y adolescentes.
- **Tejiendo hogares en la escuela.** Aborda escuelas de familia, grupos focalizados con familias y escenarios de participación de las familias.
- **MirArte.** Busca construir otros significados para la propia vida y la existencia del otro a través de la participación y la expresión artística.

Además de las líneas mencionadas, se identifican las siguientes acciones transversales: asesoría y asistencia técnica, encuentros formativos, movilizaciones (sensibilización) en el entorno escolar, movilizaciones de ciudad, gestión y articulación intersectorial e interinstitucional y, asesoría y atención individual, grupal o familiar.

Para este momento, el equipo creció en número de integrantes acompañantes del proceso para conformarse así una coordinación del Programa, un líder técnico, un equipo de gestión de carácter interdisciplinario (integrado por 17 profesionales entre politólogos, pedagogos, trabajadores sociales, abogados y psicólogos), un equipo territorial (integrado por 175 psicólogos y seis asesores territoriales), un equipo administrativo y de apoyo a la gestión de la información (tres profesionales), dos ingenieros encargados de la plataforma de información, un líder articulador y un asesor metodológico.

De la estructura anterior (líneas estratégicas), partió la Universidad Pontificia Bolivariana para la reestructuración metodológica del PEEP, vigente aún y abordada en el capítulo dos de este libro. Esta reestructuración inició, entonces, de la revisión histórica antes presentada y de una investigación realizada en 2017 y materializada en cuatro informes entregados a la Secretaría de Educación de Medellín por la Universidad.

Para la elaboración de los informes se diseñó un instrumento que permitiera determinar el estado de las instituciones intervenidas frente a los diferentes aspectos abordados por el programa y a los principales aportes hechos por el mismo a la ruta de atención integral, al funcionamiento de los comités de convivencia escolar, a la manera como se han involucrado las familias en el proceso y al uso del manual de convivencia, entre otros.

Los instrumentos fueron aplicados a los actores vinculados: psicólogos, asesores, personal de la Secretaría de Educación, rectores, mediadores, padres de familia y estudiantes. A su vez, a partir de estos, los informes se construyeron a la luz del *Plan de Desarrollo 2016-2019 Medellín Cuenta con Vos* y se orientaron hacia los indicadores relacionados con el programa así:

1. Instituciones educativas oficiales acompañadas en el fortalecimiento de la cultura de la legalidad y de los distintos mecanismos de participación democrática en la escuela.
2. Instituciones educativas oficiales acompañadas en mediación escolar.
3. Instituciones educativas oficiales fortalecidas en escuelas de padres y madres.

Adicionalmente, en perspectiva de reestructuración, la investigación permitió identificar, para el cuarto informe, las instituciones educativas oficiales en transformación a partir de su participación en Escuela Entorno Protector.

Como punto de partida se delimitó el problema central para el PEEP así: inadecuadas prácticas culturales en el contexto de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín

que no favorecen las condiciones para la formación ciudadana. Y se redefinió su objetivo, quedando así: acompañar las instituciones educativas de la ciudad de Medellín en la transformación de la escuela en entorno protector para contribuir al mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, al Buen Vivir en la Escuela y a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una comunidad protectora.

La reestructuración metodológica del PEEP recoge la historia y experiencia de este; mismas que han sido marcadas por la intención de ofrecer una formación integral y potenciadora de habilidades para la ciudadanía, reto por excelencia para las instituciones educativas hoy.

Tal tarea, debe ponerse en sintonía con la necesidad de facilitar transformaciones socioculturales cuestionadoras del tradicionalismo en la escuela y que la tornen en un espacio para la reflexión y el análisis crítico, donde se permita la construcción de vínculos entre docentes y estudiantes y se dé sentido a los aprendizajes promovidos en ella.

Desde este punto de vista, la convivencia escolar se erige como el resultado ideal de la vida en comunidad derivado del vivir juntos y trasciende los orígenes, credos e ideologías, tan diversas, como propias de los grupos humanos. En este sentido, Escuela Entorno Protector es una oportunidad de ciudad para superar las situaciones de conflicto presentes en los ambientes escolares y para construir nuevas formas de interacción tanto en la escuela como en las familias. Esta oportunidad vincula la gestión escolar, que da relevancia al currículo, a la familia, el sentido de acogida y el buen vivir en la escuela.

### La escuela para el Programa Escuela Entorno Protector

La escuela entonces, es entendida desde el PEEP como espacio de formación y de socialización. De formación, porque propende por “la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento... “a través del cual se enriquezca la vida de las personas y se les ayude a comprender el mundo y a desenvolverse en él” (Grajales, 2003, p. 2). Y, de socialización, porque la interacción, la construcción conjunta y el desarro-

llo de capacidades particulares y colectivas aportan y le dan significado a lo aprendido.

El espacio escolar es sistemático y pensado para la interacción derivada en conocimiento; para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, comunicativas; y, para la construcción de identidad individual y colectiva; y se configura como “escenario de socialización... propicio para que los sujetos que asisten a ella se sientan incluidos y motivados a ser ellos mismos” (Grajales, 2003, p. 5).

Pero, esta es una tarea compartida entre la escuela y la familia, unidad fundamental de la sociedad y actor protagónico en la formación de niños, niñas y adolescentes, entendida esta como

el medio específico en donde se genera, cuida y desarrolla la vida. En este sentido, se convierte en el nicho ecológico por excelencia, y por qué no, en la primera escuela de la humanización, de transmisión generacional de valores éticos, sociales y culturales que aporta un sentido mucho más amplio a la misma existencia humana (Oliva & Villa, 2014, p. 4).

La familia es entonces un sistema autónomo en constante interacción con su contexto social y cultural, en una relación de simbiosis donde todo lo ocurrido a su interior, necesariamente, afecta a otros sistemas como la escuela y la sociedad y, viceversa. Por ello, el programa concibe a la familia como una estructura corresponsable en la formación de NNA y, a su vez, en constante crecimiento y presta a ser transformada también. Característica esta última, que debe ser tenida en cuenta en la escuela para posibilitar, desde allí, procesos de crecimiento y cambio en aras de lograr la construcción de ambientes más protectores para los estudiantes de la ciudad.

Desde esta perspectiva, familia y escuela deben trabajar de forma conjunta a fin de “conseguir el pleno desarrollo educativo y personal del niño” (Domínguez, 2010, p. 1), llevando a que este se conozca, construya conocimiento y desarrolle las habilidades necesarias al momento de asumir con responsabilidad y autonomía los retos que le plantea el mundo hoy.

La escuela debe pensarse, entonces, desde la capacidad de construir caminos junto a la familia como necesidad y como oportunidad, para que su gestión pueda abrir nuevas posibilidades de crecimiento de todos como comunidad educativa y facilite la vinculación en colaboración de los diversos sectores de la sociedad, hacia la formación de mejores ciudadanos y habitantes del mundo.

De esta forma, se entiende la escuela como una estructura sistemática donde se plantean y desarrollan acciones encaminadas a conseguir unas metas de formación y socialización definidas, bajo formas de pensamiento abiertas; fundada en una filosofía del buen vivir y del aprendizaje para toda la vida; principios que deben ser pensados y asumidos por el colectivo institucional y operacionalizables a través de la gestión escolar.

La gestión escolar se ha venido instaurando en las instituciones educativas de la ciudad como posibilidad de diseñar e implementar acciones “para alcanzar la articulación intersectorial y asegurar la calidad educativa” (Quintana-Torres, 2018, p. 262), al enfocarse en elementos específicos como: la implementación de políticas para la reforma estructural de la escuela, el desarrollo de nuevas competencias como exigencia de la instauración de recientes paradigmas sociales y otras formas de producción y el avance de la tecnología como ámbito que ha permeado todas las esferas de lo humano.

El programa, a través de la gestión escolar, busca estructurar nuevas formas de acción en la escuela, que sean reconocidas y se vayan instaurando en la cultura institucional como medios para la transformación de la cotidianidad; en aras de construir caminos más inclusivos hacia el cumplimiento de los objetivos de la escuela: formar y socializar.

Así pensado, el currículo cobra importancia, pues se plantea como la “selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores” (Stabback, 2016, p. 6) orientadores de todas las acciones formativas desarrolladas en la escuela; lo que incidirá, necesariamente, en la forma como se estructura el acto educativo, y determinará el qué, por qué, cuándo y cómo deben aprender los estudiantes.

Desde Escuela Entorno Protector, el currículo deberá ser entendido como la guía específica del acto formativo que “permita a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa” (Stabback, 2016, p. 8); fundamento del diseño e implementación de estrategias proponentes por lo humano, viradas hacia la trascendencia de la vida escolar y su comprensión como ente que proyecta al sujeto a la construcción de su propia vida y al aporte constante en la construcción de la vida de otros.

El currículo, entonces, adquiere vida a partir de la implementación de prácticas pedagógicas, como “estrategias, instrumentos y acciones que el docente realiza en el aula para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje, con la pretensión de desarrollar en el educando diversas competencias” (Zambrano, 2018, p. 70); para lograr así, visibilizar los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos orientadores de las acciones educativas, y cristalizadores de la intención formativa de las instituciones.

No es suficiente con lograr que la estructuración de planes y proyectos estén formulados desde perspectivas de acción y se correspondan con la propuesta del programa, es imprescindible, además, que estos se vean operantes desde la acción del docente, los directivos, los psicólogos y asesores territoriales y, en general, todos los agentes educativos intervinientes en la formación. Es en la transformación de las prácticas pedagógicas, donde emerge la verdadera posibilidad de ofrecer entornos más protectores para los niños, niñas y adolescentes de la ciudad.

A partir de este punto de vista, el buen vivir en la escuela se configura como alternativa para la formación integral de los NNA en proceso de preparación para asumir los nuevos retos propios de la sociedad, entendida esta desde el planteamiento de Beck (1998, como se citó en Mella, 2003) como la sociedad del riesgo, como una sociedad en la que no se está seguro de las acciones realizadas por el ser humano y donde la tecnología y la modernidad se conjugan en un ambiente,

donde el individuo no siempre encuentra las mejores condiciones para crecer y ayudar a crecer a otros.

Cada momento histórico, plantea, entonces, al ser humano la necesidad de desarrollar habilidades en relación con las características del contexto propio; de este mismo modo, la sociedad del riesgo se erige como una realidad para conocer, aprovechar y transformar, que evita y canaliza los riesgos y peligros generados sistemáticamente en el proceso avanzado de modernización al que asistimos; procurando limitarlos y repartirlos, de tal modo que, ni lo obstaculicen, ni sobrepase los límites de lo soportable para el ser humano (Beck (1998) como se citó en Mella, 2003, p. 112).

En este sentido, Escuela Entorno Protector se fundamenta en la posibilidad de abrir espacios de construcción conjunta de capacidades para entender, asumir y transformar la realidad, como respuesta a la incertidumbre orientadora de las acciones humanas y las complejas formas de relación e interacción que las atraviesan. Este ofrece alternativas hacia la construcción subjetiva de sentidos de vida, como oportunidad para que los espacios de aprendizaje permitan el desarrollo de las propias potencialidades y expresividades, de acuerdo, también, con las propias necesidades y deseos.

Para Vergara y Henao (2013), los sentidos de vida están relacionados con el “repensar la existencia humana en términos de trascendencia espiritual, de expresión, de autonomía y libertad en la toma de decisiones sobre su destino” (p. 9). Estos sentidos se fundamentan en la asunción de la propia existencia, al admitir la responsabilidad sobre esta y que el porvenir puede asumirse en tanto se es dueño y responsable del futuro y del presente vivido; esto lleva a admitir que las propias “desmotivaciones y carencias en los deseos e iniciativas” (p. 9) son las más grandes limitaciones en la construcción de la vida.

Sanz (2016) define el enfoque de sentidos de vida como una “concepción positiva del ser humano, con una tendencia innata al crecimiento... con capacidad de responsabilizarse de su propia existencia, de reconocer que a pesar de todas las experiencias y limitaciones... existe un grado de libertad de decisión que lo hace responsable de sí mismo” (p. 429). Así, el empoderamiento de la propia vida, la capacidad para tomar

decisiones, para defender una idea, para autovalorarse, aunque el entorno no reconozca quién se es, abre la posibilidad de construirse a sí mismo aun en la adversidad, condición que también está presta de transformarse desde la propia decisión y responsabilidad de hacerlo.

Ante este panorama, la escuela se configura como espacio de acogida desde la relación que posibilita en el sujeto consigo mismo, con la familia, con la sociedad y con la posibilidad de trascender. Vistas así, las estructuras de acogida se refieren a las disposiciones estructurales idénticas y compartidas por todos los seres humanos, por su necesidad de sentirse reconocido por los otros en un mundo fluctuante en el caos y la incertidumbre constantes.

Duch (2007) explica las estructuras de acogida como “la organización espacio-temporal de elementos imprescindibles para la constitución humana y cultural del hombre y que designan los transcurso de su constelación como ser biológico y cultural... “tanto más importantes, cuando más tiende la modernidad a su des/estructuración” (citado en Duch, Lavaniegos, Capdevila, & Solares, 2008, p. 34). Estas estructuras están entonces ligadas a la esperanza y la responsabilidad propia y con los otros, para interactuar y seguir creando y recreando la cultura para apropiarla y conservarla en medio de un mundo cambiante.

En este ámbito se desarrollan, entonces, las capacidades de los estudiantes para responder a las condiciones planteadas por el contexto; donde el ser humano se construye como un ser libre y responsable a partir de su interacción con una cultura que reconoce como valiosa y presta de ser cultivada y humanizada, a través de mecanismos para aceptar la vida con optimismo y sin desesperación; asumiendo o no el papel ofrecido por el mundo en que se habita y abriendo puertas hacia la experiencia, la crítica y la apertura para superar la angustia, los desequilibrios, la indiferencia y la agresividad; y aportar en la construcción de espacios de formación y socialización más protectores.

Ello, ofrece oportunidades para la construcción subjetiva de sentidos de vida, como alternativa para que los espacios de aprendizaje permitan el desarrollo de las propias potencialidades y expresividades de acuerdo también con las propias necesidades y deseos.



## PARTE UNO

### Fundamentación conceptual y estructura metodológica del programa Escuela Entorno Protector

#### Enfoque epistemológico del programa

De acuerdo con el lineamiento técnico del programa Escuela Entorno Protector, “acompañar las I.E. de Medellín en el fortalecimiento de sus prácticas relacionales para favorecer la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la construcción de ciudadanía” (Secretaría de Educación de Medellín, 2018. p. 37), constituye su objetivo general.

Este configura el escenario delimitado para lograr el buen vivir en la escuela en un marco epistemológico específico, que implica la intervención en las instituciones educativas desde un enfoque socio-educativo y desde la perspectiva de la pedagogía crítica, los cuales, aunados de forma coherente, permiten al programa, no solo lograr el objetivo planteado sino, además, avanzar hacia el alcance de otras tres metas: primera, la claridad de un marco de acción metodológico aspirante a convertirse en modelo nacional y, por qué no, internacional; segunda, una transformación de la institución educativa en un entorno protector y; tercera, un tránsito exitoso de la familia como espacio de crianza a la familia como entorno protector. En este sentido, una cuarta arista se despliega: el trabajo mancomunado entre familia, escuela y comunidad en el tránsito hacia ambientes socioemocionales duraderos y positivos.

El PEEP se fundamenta en el enfoque socioeducativo, cuya función es la mejora social a través de la sensibilización para generar un mayor compromiso de las personas en su entorno concreto (microcambios) y en la sociedad global (cambio

estructural). El enfoque socioeducativo se entiende desde el Programa, como el modo de intervención, el tipo de encuadre que requiere y el concepto de grupo base, como los elementos relevantes de la labor transformadora de dicho enfoque.

Este enfoque, avisora

un trabajo difícil, una complejidad especial que nos invita a tomar posición, a teorizar nuestras acciones, a situar la circunstancia de los derechos del niño y la niña y a pensar qué esperamos de la grupalidad en los contextos actuales (Guerrero et al., 2017, p. 8).

Desde esta perspectiva, se debe tener en cuenta la invitación a aprender desde el hacer, orientado por unos propósitos específicos; desde la participación subjetiva; desde el reconocimiento de las subjetividades propias y del otro.

Desde este punto de vista, el enfoque socioeducativo conlleva

la necesaria construcción de redes, alianzas de solidaridad en la que los participantes son actores constructores del conocimiento de su realidad, con base en problemas significativos a partir de los cuales se plantean las estrategias de acción viables para contribuir a transformar una sociedad que excluye gran parte de sus integrantes (Molina y Romero, 2001, p. 91, citado en Muñoz, Sierra, & Duque, 2016, p. 13).

Escuela Entorno Protector se hace desde el ser y el hacer, pero en esencia, a partir de una interacción de reconfiguraciones de las experiencias, entretrejidas con el otro y sus otros y de sus reflexiones. Es emerger y develar desde la pregunta constante, para rescatar la voz del otro, del ser humano doliente, participante, redentor de pasiones y postulaciones de existencias, pero también, ese otro que se configura en los espacios de ciudad, arraigados entre historias-tradiciones, novedades-resistencias, temores-deseos por afrontar lo nuevo.

Se enmarca, entonces, la posibilidad de aprender desde lo colectivo, desde la educación en conjunto, el ejercicio

del derecho a la palabra y la construcción de vínculos sociales consientes de las problemáticas a intervenir, las formas de negociación y el tipo de vínculos establecidos (Guerrero et al., 2017). Así, se hace necesario repensar lo socioeducativo desde la rigurosidad, porque este fundamenta las acciones de una organización, que interviene un contexto específico, con unos propósitos orientadores y compuesto por la subjetividad de quienes participan en él y de quienes lo dirigen.

Se concibe al sujeto que puede ser educado y formado. Educado porque hace parte de un sistema escolar proveedor de procesos sistematizados desde lo pedagógico; y formado, porque tiene la capacidad de transformarse a sí mismo en virtud de los estímulos formativos a los que es expuesto y que asimila de manera diferenciada. En términos de Muñoz “la educación es una acción externa e intencionada que se ejerce desde las diferentes instancias socializadoras como la familia, la escuela y la sociedad, sobre un determinado sujeto en proceso de formación” (Muñoz y Peláez 2010, p. 21, como se citó en Caballero, 2010, p. 160).

Por ende, el sujeto se está formando desde su compromiso consigo mismo, por lo que se concibe desde un ámbito pensado para el sujeto y su aprendizaje; no desde la lógica de la enseñanza sino desde el marco de la reflexión y la crítica como base de la participación.

El niño, niña y adolescente es concebido entonces como sujeto educable, entendida la educabilidad como proceso por el cual el ser humano se adapta, de manera natural, a escenarios institucionales y no institucionales, y plantea la posibilidad que tiene el individuo de ser inacabado y de poder transformarse a sí mismo y a los demás. Desde esta óptica, la condición de sujeto, es el reconocimiento de cada persona en su posibilidad de comunicarse, de producir lenguaje y cultura y de ser un resignificador de ella a través del plano de la acción y la interacción.

Este, enfoque permite alejarse del concepto original del “alumno” como persona sin luz, como ser humano solamente obediente. El sujeto educable es un término que se define desde lo vivencial, lo potencial, lo propositivo y básico del estado activo de la persona en su proceso educativo, tiene la



capacidad de representación social, cultural y política, y finalmente, se reconoce como ser autónomo tomador de decisiones o participante en la toma de decisiones para transformar su realidad.

El estudiante es, entonces, constructor de sentidos, postura que obliga a cambiar las formas de relacionamiento en la escuela, para salir de la noción de poder para unos cuantos y construir conjuntamente la noción de interacción, de relación, de construcción de comunidad, de sentido común, de un mundo compartido, de tejido social, de territorio; como escenarios reales del sujeto educable. Esta es la gran teleología, el concepto que permite alcanzar los fines de la educación en términos de autonomía y fortalecimiento de la ciudadanía.

En consonancia con lo anterior, se encuentra la pedagogía crítica como fundamento del programa, que se apoya en la perspectiva ética para generar transformaciones educativas (Posada-Díaz, Gómez-Ramírez, & Ramírez-Gómez, 2008). Desde este punto de vista se entiende en función de una manera de organizar y concebir una idea, que proporcione, además, la línea de orientación del pensamiento y la acción, para el caso puntual. Pensamiento y acción como una dupla crítica.

Así, esta perspectiva, puede entenderse, además, como un nuevo paradigma en el contexto de la educación, implica pensar en una nueva manera de comprender, no solo el ejercicio profesional del maestro, sino la forma de vida académica, institucional y emocional que se gesta al interior y al exterior de la escuela; entiéndase aquí, un contexto educativo incluyente de los excluidos y excluyente de los incluidos, esto es, a la familia, a la comunidad y a las violencias naturalizadas y estructurales, respectivamente.

Esta posición se considera ética, ya que asume como punto central de la formación, que se incluye detenerse responsablemente a reflexionar en torno al para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan actividades escolares, familiares, comunitarias en el marco de la formación.

El enfoque, es oportuno pensarlo en las vías pedagógicas desarrolladas en el programa, propendientes por la formación de competencias para la ciudadanía. A este respecto, la pedagogía crítica plantea definir las como un conjunto de

prácticas y apuestas pedagógicas alternativas para un acompañamiento que permite a las comunidades educativas y a los sujetos inmersos en esta, cuestionar y desafiar la dominación, creencias y prácticas. Desde la pedagogía crítica, la intervención contempla el acompañamiento en contexto para transformar las prácticas socioculturales.

Para Meo y Milstein (2018), los programas socioeducativos “han producido cambios en el gobierno escolar, en las relaciones de poder en la escuela, en las condiciones de trabajo de los docentes, así como modificado algunos de los significados más extendidos de la autonomía escolar” (p. 4) para ellos mismos, la investigación socioeducativa se está concentrando, actualmente, en diferentes temas, por ejemplo: “Cómo autoridades, docentes y alumnos interpretan la extensión de la obligatoriedad y la inclusión; el abandono y fracaso escolar; y la introducción de variadas políticas socio-educativas en las escuelas” (Meo & Milstein, 2018, p. 5).

Se puede ir comprendiendo entonces, el estrecho vínculo entre el enfoque socio-educativo y la perspectiva de la pedagogía crítica, que, a modo de poliedro, se encuentran con los tres pilares de Escuela Entorno Protector, a saber: derechos (humanos, sexuales y reproductivos), construcción de ciudadanía (cultura de la legalidad, liderazgo y participación, familia) y, convivencia escolar (conflicto, mediación, violencias).

Estos tres pilares son reflexionados e intervenidos en el marco de un enfoque y una perspectiva que, como ya se dijo, propenden por el reconocimiento y la comprensión de sujetos sociales activos (sin importar edad, raza, género o adscripciones identitarias) que pueden protagonizar su transformación en cualquier marco de actuación, máxime, si la visión holista de dicho enfoque y perspectiva, permite vincular los contextos de experiencia de los sujetos, acercándose, no solo a la escuela, sino a todos los espacios que configuran la vida de los sujetos.

De acuerdo con lo anterior, Escuela Entorno Protector no es una experiencia finalizada, es una reconfiguración constante de la idea origen que, con el aporte de cada actor, se abre a cada instante a nuevas experiencias que contribuyen a generar conocimiento con un aporte pedagógico, meto-

dológico, didáctico entre otros, anclados en las prácticas de los diversos profesionales aportantes con sus respectivas acciones y medios para reconocer el ser humano en numerosas interacciones.

#### Perspectivas de apoyo para el programa<sup>4</sup>

El enfoque socioeducativo apoyado en la pedagogía crítica, se hace visible en el PEEP desde cuatro perspectivas: la concepción de desarrollo humano, el desarrollo de capacidades, la intervención situada, la ética del cuidado y el arte como posibilitador de construcción de ciudadanía.

Desde la concepción del desarrollo humano, es necesario “hacer explícito —algo que parece obvio, pero que es constantemente olvidado en las políticas públicas— que el objetivo principal de las tareas y funciones estatales debe ser la persona y sus libertades” (Sahuí, 2014, p. 2). En este sentido, el desarrollo humano debe estar vinculado con la ampliación de las oportunidades del ser que están íntimamente ligadas con el “disfrute de una vida prolongada y saludable, [la] adquisición de conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente” (Sahuí, 2014, p. 3).

La perspectiva del desarrollo humano es entendida, desde la formación de capacidades para mejorar la vida, para aprender de otros, para servir y producir en la sociedad, para participar en el avance de ella en lo cultural, en lo político, etc. Esta es una forma de entender las complejidades humanas en sintonía con su posibilidad de transformarse y alcanzar mejores desarrollos en todas las dimensiones del ser; con el propósito de “analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto de poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo” (Sahuí, 2014, p. 8).

<sup>4</sup> Información y fragmentos de esta parte del libro se han reestructurado y escrito en coherencia con la tipología artículo revista, el cual ha sido enviado en diciembre de 2018 para su evaluación y posible publicación en la Revista Estudios Pedagógicos de Chile bajo el nombre “*La escuela como entorno protector: aportes al debate desde una experiencia de intervención en Colombia*”.

Los derechos humanos, promovidos también desde la perspectiva del desarrollo humano, enmarcan toda una fundamentación acerca de la manera como el comportamiento del ser individual y social debe responder

a principios como la dignidad humana, la libertad, el respeto a la vida y a la integridad tanto física como psíquica, la autonomía, la responsabilidad, la igualdad junto con el respeto a la diferencia, la autoestima, la integridad, la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la paz, el coraje cívico, el diálogo, la sinceridad, la cooperación, la colaboración, la participación [...] en definitiva, un aprendizaje basado en los llamados valores de una vida digna y los valores del ámbito social, todos ellos reflejados en la educación en derechos humanos” (Albert, 2011, como se citó en Albert, Ortega, & García, 2017, p. 2).

Estos derechos, orientan las actitudes personales y sociales como mediadoras de la construcción de comportamientos éticos para una vida digna. En este orden de ideas, la perspectiva de derechos humanos aboga por la construcción de conocimiento y de desarrollo de habilidades para mejorar la autoestima, la socialización, la autonomía, la responsabilidad. Así, urge “una formación ética-cívica que contemple el aprendizaje de la autoestima y la empatía, las relaciones sociales y la resolución de conflictos, la violencia de género y la igualdad (Pessoa, 2011, como se citó en Albert et al., 2017, p. 12).

De acuerdo con Albert (2017), las estrategias enmarcadas en la perspectiva de los derechos humanos, deben responder al reconocimiento e interiorización de “estilos de vida saludables y sostenibles, la observancia de los derechos humanos, la lucha por la igualdad de género, la cultura de paz, la ciudadanía mundial o el aprecio por el diálogo intercultural” (p. 12); enmarcados en la participación, la cohesión entre sectores de la sociedad y la construcción de nuevos modelos de desarrollo. Desde esta óptica, la protección integral es entendida como un derecho humano que debe evitar el trato deshumanizante en lo psíquico, lo físico y la moral; sin este, no podría haber un desarrollo libre de la personalidad,

tal como lo indica Canosa (2017). La integralidad ha sido acuñada como factor dignificante de relevancia que, en muchos casos, junto al derecho a la vida, constituye la base para que el ser humano pueda desarrollarse de manera libre.

Este derecho, está enmarcado en la protección del ser humano “[...] en su dignidad y en su identidad, sin discriminación alguna, y preservando el respeto de su integridad y de los demás derechos fundamentales” (Canosa, 2017, p. 32). De manera general, la integridad se asocia con todas las dimensiones del ser humano, en la búsqueda del respeto que instituciones y personas deben tener por el otro y por las decisiones que toma frente a su vida.

Ahora bien, entendemos el desarrollo de capacidades y, por lo tanto, su fortalecimiento en un sentido expandido, que incluye considerar el desarrollo y fortalecimiento de la ética, en el marco de un mayor alcance: “mejorar el acceso, los derechos y las libertades individuales” (PNUD, 2016, p. 3), que definitivamente, inciden en la transformación.

En estos términos, el eje de las capacidades humanas para la convivencia pacífica, comprende capacidades como “la libertad substantiva (fundamental) para conseguir distintas combinaciones de funciones, la libertad para lograr diferentes estilos de vida: el poder decir” (Conill, 2004, p. 165) y de esta manera, poder construir nuevos sentidos, desandar antiguos caminos y atreverse a pensar y sentir como ciudadanos.

Teniendo presentes las múltiples propuestas que existen sobre el enfoque de capacidades (*Sistema de Acompañamiento Académico apoyado en Mediadores [SAMEDI]*, 2016), para el PEEP se orienta y enfatiza en la propuesta de desarrollo de capacidades del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, que entiende el desarrollo de capacidades como “el proceso mediante el cual las personas, organizaciones y sociedades obtienen, fortalecen y mantienen las aptitudes necesarias para establecer y alcanzar sus propios objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo” (PNUD, 2009, p. 3).

Fortalecer las capacidades humanas para la convivencia pacífica, supone transformaciones que empoderan a las personas y las dirigen al camino de decidir qué y quiénes quieren ser. Se opta por reconocer a las familias y a los sujetos de la

escuela como portadores de capacidades para la convivencia pacífica, llamados a “recordar” y hacer consciencia de ellas, para, así, fortalecerlas y encaminarlas a propósitos de mejoramiento del bienestar familiar, que redunden en bienestar escolar y colectivo.

Sin embargo, todos los fundamentos que soportan, desde lo epistemológico, el avance y el desarrollo del programa, no son suficientes si este no se realiza de acuerdo con las realidades de los contextos educativos intervenidos; este elemento sitúa al PEEP como respuesta a las realidades que viven los niños, niñas y adolescentes de la ciudad. En este sentido, la intervención debe “partir de dos recursos: el conocimiento técnico sobre las necesidades y el conocimiento que los actores sociales tienen de estas necesidades sentidas [lo que pasa a constituirse] en el basamento teórico y metodológico de las distintas intervenciones políticas situadas históricamente” (Maury & Escobar, 2017, p. 1).

La intervención situada propone así, la identificación y actuación sobre problemas sociales para evitar llegar a totalizaciones realistas o relativistas de los fenómenos intervenidos, y responder a las circunstancias y significados que configuran las realidades de los contextos, delimitando el espacio y el tiempo de acción en respuesta a las características propias de estos.

La intervención situada, no busca la transformación social desde lo macro, específica, en situaciones concretas, que deben ir transformándose en aras de lograr la construcción de entornos sociales mejores para todos. Desde esta mirada y, de acuerdo con lo expuesto por Santarsiero (2011), se deben “comprender las necesidades desde la planificación social de acuerdo con nuevas definiciones que dan cuenta del marco de referencia necesario para abordar el conjunto de negociaciones, decisiones y conflictos en la definición estatal de las necesidades y la política social” (p. 42).

En este orden de ideas, la convivencia escolar es un tema de especial atención en el ámbito educativo, de ahí que los gobiernos nacionales y locales desarrollen continuamente diferentes programas en pro de fortalecer y mejorar las acciones que realizan las instituciones educativas del país.

El buen vivir en la escuela cobra sentido al tratar de mejorar la convivencia escolar, entendida esta como la

interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, con incidencia en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los estudiantes, no se limita solo a mejorar la relación entre las personas, comprende todas las formas de interacción que conforman dicha comunidad, por lo que la convivencia escolar pacífica, constituye una construcción colectiva permanente, cuya responsabilidad recae sobre todos los miembros y agentes educativos sin exclusiones (Tuvilla, 2000, p. 13).

Las instituciones educativas se convierten en ambientes aptos para el buen vivir en la escuela. El buen vivir es fundamental en la construcción de la calidad educativa, pues un entorno tranquilo y agradable, es condición indispensable para el desarrollo de las actividades formativas de la escuela.

Desde la perspectiva legal, la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (Colombia. Congreso de la República, 2013), sexuales y reproductivos, y la prevención y mitigación de la violencia escolar, estableció una ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, la cual opera a través de unos comités. Estos establecen unos procesos de intervención, tales como la promoción, prevención, atención y seguimiento (Colombia. Congreso de la República, 2013). Como parte de las estrategias para ayudar a implementar dicha Ley, el programa, en Medellín, permite que el engranaje teórico y práctico sea real y viable.

Educar para el buen vivir en la escuela, se constituye en una prioridad para la educación en Medellín dadas las circunstancias complejas del entorno ciudadano y la responsabilidad que tiene la escuela de formar ciudadanos capaces de ejercer la democracia, respetar los derechos humanos y relacionarse entre sí, de manera constructiva. En una expresión, el buen vivir se nutre de acciones específicas y viables en el entorno escolar como el tacto pedagógico, concepto articulado al sujeto maestro, según se entiende en esta concepción

epistemológica. En esta línea de ideas, conocer la realidad habitada es importante porque, en la medida en que se conoce algo, se interioriza y se cuida. Así, el cuidado adquiere valor, dado que es el principio mismo de la vida, desde donde se establecen relaciones consigo mismo, con el otro y con el entorno.

La cultura del cuidado cobra sentido en sí misma, ante la imperiosa necesidad... de profundizar más en su reflexión e instauración... sobre todo, desde lo individual... determinando puntos de acción que solidifiquen las bases para la proyección de un trabajo formativo, focalizado... una mejor posibilidad de vida en la familia y en la ciudad (Red de gestión y calidad educativa, 2014, p. 2).

Así, la ética del cuidado se enfoca en la labor de crear sinergias entre familia, escuela e instituciones sociales que no impongan compromisos obligados, sino que ofrezcan oportunidades para construir formas de cuidar; desde la responsabilidad del ser y generen conciencia acerca de las consecuencias de sus acciones, y puedan tomar un rol activo como corresponsables de las realidades vividas.

Se acude a la educación como herramienta para la formación de seres humanos con una cosmovisión del mundo amplia, que reconozcan en sí mismos la posibilidad de transformar la realidad a partir de las formas como se relacionan consigo mismos, con el otro y con su contexto.

Esta forma de entender la educación, se relaciona de manera estrecha con conceptos como los deberes ciudadanos, entendidos estos desde la solidaridad, la empatía, la sociabilidad y la convivencia. Ello implica la definición del ser humano que se quiere formar, ofreciéndole herramientas para que interiorice los valores universales como base de su progreso y de la transformación social.

El ejercicio de la cultura del cuidado es en el fondo el ejercicio de la responsabilidad humana, que como especie de orden superior tiene la capacidad para identificar los errores y daños del pasado, planteando nuevas formas de

actuar para regenerarlos y prevenirlos (Red de gestión y calidad educativa, 2014, p. 7).

Atendiendo a ello, se deben analizar la vida institucional y las formas de orientación que la atraviesan, para transformarlas en aras de lograr proyectos educativos humanizados y personalizantes para el fomento de la vida, la convivencia y el cuidado. En este sentido, la ética del cuidado desde el cuidado de sí mismo y del otro, parte de la reflexión y el autoconocimiento para construir la noción de su yo, a través de la auto-percepción, la auto-observación, la memoria autobiográfica, la autoestima y la autoaceptación.

Entre los ejes de la ética del cuidado se encuentran: el establecimiento de espacios para la convivencia; el fortalecimiento de las relaciones desde la intersubjetividad; prevenir y controlar las acciones que ponen en riesgo la especie humana, su continuidad y la de su entorno; y el ofrecimiento de experiencias de aprendizaje que fortalezcan la valoración de la cultura en todas sus dimensiones. De allí se desprende que el cuidado de sí mismo, comprende el compromiso consigo mismo, desde integralidad y complejidad de su naturaleza humana.

Por su parte, desde la ética del cuidado se aprende del cuidado familiar como experiencia de vida marcada por las formas de relación y de interacción entabladas con el otro. Significa reconocer en el otro un ser que debe ser atendido, pero, es un ser humano en todas sus dimensiones, igual a uno mismo.

El cuidado del medio ambiente, se relaciona con la supervivencia de la especie y el cuidado del entorno necesario para vivir. De lo anterior, se desprende que el cuidado del medio ambiente es “fundamento del desarrollo social, el cual está relacionado con la salud, la calidad de vida de las personas y el uso de los recursos; preocuparse por el equilibrio ecológico debe ser un asunto de la humanidad.” (Red de gestión y calidad educativa, 2014, p. 16). En tal sentido, se debe formar desde la prevención, alerta y emergencia para hacerse responsable del planeta y desde la austeridad como base de la responsabilidad.

En la esfera de lo público, emerge la necesidad de formar en la colaboración y la solidaridad como valores de la trasfor-

mación social y factores que producen equidad, protección y bienestar a todos; se resaltan valores como la honestidad y la transparencia para la formación ciudadana responsable.

Y, desde el cuidado de la cultura, como

tema transversal en el proceso de formación, que pone de manifiesto la importancia que tiene para la persona reconocerse como miembro de una familia, una comunidad determinada, una localidad, una ciudad; aspecto que más allá de implicar la pérdida de los lazos con el país y el mundo, por el contrario, los afianza (Red de gestión y calidad educativa, 2014, p. 19).

En este contexto, el arte como medio de expresión permite construir otros significados para la propia vida y la existencia del otro, y ofrece la oportunidad de conocer y elaborar otras maneras para el cuidado de sí mismo, de los otros y de los contextos de vida a través de la participación y la expresión artística. Desde esta perspectiva, el arte abre nuevas posibilidades para el acompañamiento y la sensibilización de los estudiantes y sus familias para configurar otros factores protectores desde lo ético y desde lo político para fortalecer los procesos educativos.

El sentido del arte en Escuela Entorno Protector se justifica, inicialmente, desde la reconfiguración de nuevas miradas: el cuidado de sí mismo, del otro y del entorno. Se podría decir que, desde sus distintos lenguajes, el arte cobra relevancia, en el reto de abordar rutas metodológicas desde el eje de la promoción de factores protectores, como espacio privilegiado para posibilitar el despliegue en la comprensión y narración de algunas de las realidades evidentes en las instituciones educativas.

Es por ello que, MirArte, como estrategia transversal del programa, busca ser un espacio de acción facilitador, desde las diferentes experiencias pedagógicas y los lenguajes artísticos, para sustentar un tejido que oriente, guíe y marque un camino hacia lo posible, hacia las maneras de reconstruir unas prácticas sustentables del buen vivir en la escuela, en la comunidad, en el barrio y en la ciudad. MirArte, plantea



su acción desde la relación pedagógica con algunas acciones implícitas en las teorías del pensamiento crítico y en el actuar pedagógico desde el constructivismo, para afecto del desarrollo de las acciones en el territorio.

Desde esta estrategia transversal se retoma la dimensión ético-estética, tomando el arte como la posibilidad que tiene el ser humano de exorcizar sus miedos, de restringir su avance, que se ve representado en la escuela en estructuras de violencia donde el arte permitirá el despliegue del ser humano en la resignificación de la existencia para abrir horizontes en medio de la adversidad, desde todas las capacidades humanas individuales y colectivas, y posibilita la aparición del símbolo como otro lenguaje para refrescar la vida.

El artista pedagogo acompaña y propicia espacios para la sensibilización en compañía del psicólogo, del asesor territorial y de la comunidad educativa (directivos docentes, docentes, estudiantes y familia), para generar otros lenguajes posibles y fortalecer los procesos sociales, culturales y políticos en la escuela, que contribuyan a la cocreación de experiencias pedagógicas y que reflejen las comunidades educativas en coherencia con las necesidades emergentes en los entornos sociales y de ciudad.

## Principios del programa

A partir de lo anteriormente expuesto, debe reconocerse que los espacios de interacción escolar tienen implícitas una serie de narrativas tipificables, porque determinan las relaciones del sujeto consigo mismo y con otros. Desde el programa se entenderán como principios el ético, moral, social, político y productivo que hacen referencia a las cualidades del sujeto aportante a la construcción de sociedades democráticas, participativas y en paz.

- **Principio ético:**

La comprensión de lo ético incluye aquellos aspectos que implican al sujeto la responsabilización de sus acciones frente al ser, el saber y el hacer con la conciencia de la afectación que tiene sobre el otro con quien se relaciona,

y en el sentido de educar sujetos éticos y críticos para la ciudad de Medellín (Muñoz et al., 2016, p. 15).

Desde esta perspectiva, la ética del cuidado de sí mismo, del otro y del entorno cobra significado, como un medio para desarrollar habilidades para la toma de decisiones, el establecimiento de posturas críticas y el avance en la construcción del sentido de la responsabilidad como medios para el ejercicio de la libertad.

- **Principio moral:** “la moral responde a juicios de valor que atraviesa lo bueno y lo malo según las construcciones socio-culturales” (Muñoz et al., 2016, p. 15). Para el PEEP, lo moral debe enmarcarse en la necesidad de llegar a acuerdos en las reglas y normas que todos deben cumplir para lograr la creación de escenarios de aprendizaje mediados por interacciones más sanas.
- **Principio estético:** la estética, como medio pedagógico para la resignificación de sentidos, “es un aspecto que invita a la construcción de estos a partir de la experiencia cultural como herramienta para desarrollar identidad, reconocimiento como sujetos y vivencia de experiencias que construyen relaciones entre sujetos invitados a vivir en comunidad” (Muñoz et al., 2016, p. 15). La estética, debe ser entendida, entonces, como elemento articulador del programa, donde converge la expresión de la cotidianidad que representa e interpreta las sensibilidades de los sujetos, ofreciéndoles la posibilidad de re-entender su realidad para transformarla.
- **Principio social:** este tópico es descrito por el equipo asesores del programa como un “constructo de relaciones entre las personas que habitan un mismo espacio con un fin determinado, donde el sujeto es influenciado e influye directamente a los otros sujetos a partir del proceso de interacción, construyendo unos vínculos que determinan su accionar en su experiencia de vida”. En este entramado conceptual, Escuela Entorno Protector propone intervención en ámbitos humanos muy específicos: la escuela, el grupo de pares, la familia como acompañante vital y los riesgos psicosociales.

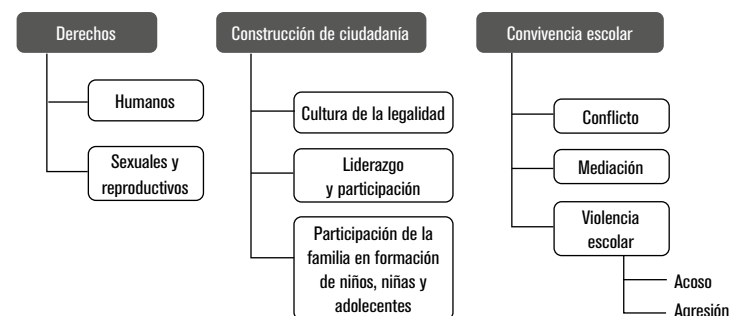
- **Principio político:** hace referencia a las relaciones de poder establecidas dentro de los marcos escolares de la ciudad y que deben estar mediadas por las normas y la interacción para tramitar las diferencias. En este sentido, la toma de decisiones, la cultura de paz, la participación, los procesos democráticos, el liderazgo y la formación como ciudadanos, entre otros, son elementos de importancia en el desarrollo del PEEP.

### Pilares del programa Escuela Entorno Protector

El programa se ha implementado con el propósito de formar para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y para la prevención y mitigación de la violencia escolar a través de la implementación de mecanismos de promoción, prevención, atención y seguimiento de las situaciones que afectan la convivencia escolar y la salud mental de los niños, niñas, adolescentes y sus familias, para contribuir a la transformación cultural de la escuela como espacio de protección y cuidado. (Secretaría de Educación de Medellín, 2018).

Es este sentido, son tres los pilares que lo fundamentan: los derechos, humanos, sexuales y reproductivos; la construcción de ciudadanía y la convivencia escolar. Estos son necesarios para favorecer los ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean ejes para el desarrollo de acciones que implementen mecanismos de promoción, prevención, atención y seguimiento de las situaciones que afectan la convivencia escolar y la salud mental de los niños, niñas, adolescentes y sus familias y contribuyan a la transformación cultural de la escuela como espacio de protección y cuidado.

**Figura 1.** Líneas programa Escuela Entorno Protector



**Fuente:** Linamiento Técnico. Programa Escuela Entorno Protector. Secretaría de Educación de Medellín (2018, p.51).

### Pilar 1. Derechos humanos, sexuales y reproductivos

De manera general y, desde la perspectiva de los derechos humanos, el programa se fundamenta en la necesidad de mejorar la autoestima, la socialización, la autonomía y la responsabilidad de los niños, niñas y adolescentes de la ciudad, para responder a la necesidad de construir mejores formas de vida, desde lo individual y lo social, a partir de principios como la igualdad, la cultura de la paz, la ciudadanía mundial, la participación y la cohesión entre sectores.

Así entendidos, los derechos humanos se asumen como una forma de materializar la vida misma al configurarse en la herramienta que debe fundamentar lo cotidiano. Esta condición plantea la necesidad de formar en el concepto de deberes ciudadanos, centrando la educación en lo inherente al cuidado: “la humanización del ser humano tocando sus raíces, para que se prioricen las actitudes y los valores de la solidaridad, la compasión, la empatía, la sociabilidad y la convivencia.” (Red de gestión y calidad educativa, 2014, p. 14).

La educación en derechos humanos, permite dimensionar la persona a partir de las relaciones que establece, tanto en la esfera de lo público como en la esfera de lo privado, lo que se entiende como las relaciones con la cultura, el contexto, el ambiente, las otras personas y, por supuesto, la relación

consigo mismo. Entendidos así, los derechos humanos aportan a la educación desde un enfoque que ofrece gran valor a la formación desde diferentes dimensiones del crecimiento individual y colectivo.

Pero, además de los derechos humanos como principios rectores en el ejercicio de la ciudadanía (desde la autonomía), están los derechos sexuales y reproductivos “reconocidos como determinantes de los procesos formativos para mantener y mejorar la salud, ya que son garantía de una sexualidad e intimidad libre de interferencias, de acuerdo a las expresiones y necesidades individuales” (OPS, 2000, Venezuela. Defensoría del Pueblo, 2016, p. 6).

Los derechos sexuales y reproductivos se deben entender en el programa como un marco que orienta las acciones del mismo y responde a las características específicas de la población estudiantil de las instituciones educativas, a la vez, se entiende la importancia de este aspecto en la construcción de sujetos y entornos sociales más sanos, donde las necesidades de los hombres y las mujeres en el ámbito reproductivo sean reconocidas y respetadas.

Es así como el PEEP protege y ofrece herramientas para la protección de sí mismos en cuanto al derecho a la “auto-determinación sexual y reproductiva, la toma de decisiones libres, responsables e informadas sobre la sexualidad y la reproducción y al derecho a la atención en salud sexual y salud reproductiva” (Venezuela. Defensoría del Pueblo, 2013, p. 6).

En este orden de ideas, el programa se fundamenta en la posibilidad de que los niños, niñas y adolescentes transformen sus conductas en aras de lograr mayor autonomía y responsabilidad en el ejercicio de su sexualidad, a partir del aprendizaje de conductas más eficaces en el control de la propia existencia, desarrollando habilidades para plantear un proyecto de vida que converja en sus expectativas ante la misma y modifique algunas prácticas no necesariamente beneficiosas.

Sin embargo, estos derechos (sexuales y reproductivos) no deben entenderse solo desde la esfera de la salud o desde la igualdad, sino más bien, desde la necesidad de respetar las libertades individuales, enmarcadas en el ofrecimiento estatal de garantías para que ello sea efectivo; se hace, entonces,

necesario, evidenciar y responder al empleo del poder sobre los cuerpos, actuar para hacer estos derechos efectivos y defender desde el argumento la toma de posturas críticas que permitan la construcción de las propias subjetividades y la propia individualidad.

Así, la formación a partir del respeto por los derechos sexuales y reproductivos se centra en “la construcción de una auto-imagen y confianza positiva; el desarrollo de la habilidad para pensar críticamente; la construcción de la cohesión de grupo y la promoción de la toma de decisiones y la acción” (Vásquez et al., 2005, p. 7).

## Pilar 2. Construcción de ciudadanía

La construcción de ciudadanía se entiende, como “la construcción de un sujeto social complejo y diverso, que debe incluir reflexiones personales y colectivas con aunamiento de responsabilidades y articulación de esfuerzos y recursos orientados a materializar propuestas de ciudadanía, que den sustento al desarrollo humano” (Ramírez & Jiménez, 2016, p. 1). Así entendido, el sujeto hace parte de su grupo social y, por ende, también recae sobre él la responsabilidad de la ciudad y de la ciudadanía para poder habitarla en la interacción constante generada entre ciudadano-comunidad-Estado.

En ello, la ciudadanía se convierte en una práctica necesaria para la construcción de “mejores escenarios sociales (Durand, 2001) [...] que implican la capacidad para poder convivir con el otro en el marco de reglas socialmente aceptadas, las cuales deben estar basadas en la libertad y la igualdad” (Avendaño, Paz, & Parada-Trujillo, 2016, p. 4).

Así, la pluralidad y la alteridad se configuran como condiciones polisémicas donde convergen opiniones, comprensiones, interpretaciones desde las diferencias culturales, ideológicas, religiosas, etc. como parte de un engranaje común que se enriquece desde lo sociopolítico. El programa

posibilita y materializa los procesos de acercamiento, de encuentro con la ciudad para fortalecer el proceso de construcción colectiva en la formulación, adopción e im-



plementación de la propuesta pedagógica para la convivencia ciudadana y la formación de nuevas ciudadanías (Bonvillani, 2008, como se citó en Ramírez & Jiménez, 2016, p. 6).

La formación ciudadana, debe enfocarse entonces en la posibilidad de los seres humanos de unirse y construir sociedades incluyentes que ofrezcan oportunidades a todos para su libre crecimiento y realización personal; esta construcción se materializa según Chau, Lleras y Velásquez en el desarrollo de tres competencias ciudadanas: 1. Convivencia y paz; 2. Participación y responsabilidad democrática y 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (Chau, Lleras, & Velásquez, 2004, p. 19).

Desde Escuela Entorno Protector entonces, el desarrollo de competencias ciudadanas base para la formación en ciudadanía se concibe desde el aprendizaje en escenarios vivos, donde las acciones cotidianas se estructuran en oportunidades para la interacción, donde el conflicto es posibilidad para el encuentro y donde el error se concibe como paso necesario en la construcción de conocimiento.

Así, Escuela Entorno Protector promueve la construcción de ciudadanía entendida a partir de la convergencia de tres elementos dinamizadores de las interacciones que se generan en los espacios educativos: la cultura de la legalidad, como opción

para que las costumbres, valores y expresiones de la sociedad colombiana estén ajustadas a las normas, para que las personas participen en la elaboración y control de las mismas, y para que se vean autónomamente motivadas por cumplirlas y hacerlas cumplir (Mahecha, 2014, p. 2).

Los procesos de liderazgo y participación, como una característica de los grupos y organizaciones que, en últimas, son las llamadas a generar conciencia ciudadana y a jalonar la transformación social; y la familia, ya que la construcción de ciudadanía se encuentra estrechamente ligada con la concepción de vida heredada y abstraída de la vida en el hogar, como

institución corresponsable en la formación de niños, niñas y adolescentes y, que se encuentra en constante cambio.

### Pilar 3. Convivencia escolar

Este pilar tiene como objetivo acompañar a las instituciones educativas de Medellín en la gestión de la convivencia escolar mediante el fortalecimiento de la comunidad educativa, procesos y escenarios escolares, que contribuyan a la formación de ciudadanos con capacidad de actuar de forma constructiva en sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas; concibe la convivencia escolar como un conjunto dinámico de interrelaciones desde la dimensión interpersonal, pero también desde las relaciones que se establecen entre los sujetos y los grupos humanos de los que hacen parte, que, por supuesto, estaría configurado en la lógica de las políticas y prácticas de las comunidades educativas.

Sin embargo, la convivencia y el conflicto son factores inextricables, imposibles de separar por cuanto configuran la esencia misma de las relaciones humanas. Así, las relaciones surgidas de la convivencia escolar, presuponen la necesidad de construir escenarios de aprendizaje donde se pueden compartir sentimientos, actitudes y valores, para construir relaciones de amistad y para buscar espacios y grupos donde ser aceptado y socialmente integrado, lo que implica la necesidad de asumir y cumplir normas.

Los temas relacionados con la convivencia escolar, se encuentran estrechamente ligados con el conflicto y las maneras de resolverlo, dado que es este el factor por excelencia presente en todas las relaciones humanas, y su manejo representa la oportunidad para lograr espacios de convivencia más sanos; es decir, se comprende como posibilidad de transformación y construcción de nuevas realidades desde opciones como la mediación, alternativa eficiente para la resolución pacífica de conflictos, donde “intervienen dos o más personas conscientes de tener un conflicto que desean resolver, y una tercera persona neutral, que trata de hacer de mediador recogiendo el discurso de las partes enfrentadas” (Aparicio, 2002).

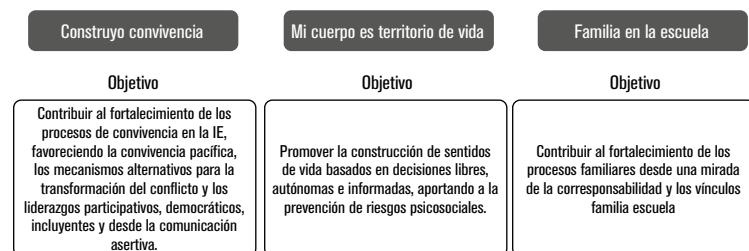
Uno de los propósitos consiste en promover el mejoramiento del clima de convivencia en las instituciones educativas, ofrecer oportunidades para el desarrollo de competencias sociales y rechazar cualquier manifestación violenta en la escuela, entendida, no solo como el uso de la fuerza de uno sobre otro, sino también como el deseo de perjudicarlo desde ópticas diferentes a la corporal, por ejemplo, afectando lo psicológico, lo emocional, lo afectivo, etc.

Los pilares del programa sustentan la esencia del mismo, anclando su accionar a las estrategias y proyectos gestados desde la realidad de ciudad, y busca aportar a la transformación de las instituciones educativas en consonancia con los propósitos perseguidos en el territorio.

### Líneas del programa Escuela Entorno Protector

Las líneas del programa pueden definirse como un conjunto de conocimientos, inquietudes, productos y proyectos establecidos alrededor de los temas que fundamentan el mismo y contruidos de manera sistemática a lo largo de su existencia. Tienen relevancia y permiten el desarrollo de procesos, estrategias y acciones. Siguen pautas metodológicas claras, encaminadas a orientar la forma como estos deben llevarse a cabo. A continuación, se presentan las líneas definidas.

Figura 2. Objetivos del Programa Escuela Entorno Protector



Fuente: Lineamiento Técnico. Programa Escuela Entorno Protector. Secretaría de Educación de Medellín (2018, p.71).

### Línea: Construyo Convivencia

El objetivo de esta línea es contribuir al fortalecimiento de los procesos de convivencia en las instituciones educativas, a la vez que se favorece la convivencia pacífica, los mecanismos alternativos para la transformación del conflicto y los liderazgos participativos, democráticos e incluyentes desde la comunicación asertiva.

Esta línea hace referencia a la coexistencia que se da en los ambientes escolares, en donde convergen personas de diferentes culturas, clases sociales, afinidades políticas, creos, ideologías, etc., y donde hay diferencia, necesariamente emerge el conflicto, entendido desde el programa, como oportunidad para el aprendizaje y la transformación de sí mismo y del otro.

Desde esta perspectiva, la cultura de la paz se viene impulsando en las instituciones educativas para la construcción de convivencia a partir de la formación integral de los estudiantes. Promueve la creación de ambientes escolares atravesados por el respeto, el manejo inteligente de las emociones, la formación ciudadana y el ejercicio responsable de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

#### Estrategias de la línea Construyo Convivencia:

- **Acompañando el Sistema escolar de convivencia.** Se encuentra orientado por las disposiciones propuestas en la Ley 1620/2013 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
- **Soy mediador escolar.** Propende por el avance de las instituciones educativas hacia la implementación de la mediación como alternativa viable en la construcción de ambientes más sanos para el aprendizaje. Consiste en el acompañamiento y asistencia técnica a docentes y directivos sobre la implementación de estrategias de aulas para el desarrollo de estrategias de mediación.
- **El líder sos vos.** Consiste en la asesoría a líderes y maestros acerca de sus funciones dentro del gobierno escolar y otras instancias de participación en la escuela, el diseño

e implementación del plan de transformación sostenible, y la formación a los líderes estudiantiles en liderazgo y competencias ciudadanas.

#### Línea: Mi Cuerpo es Territorio de Vida

El objetivo de esta línea es promover la construcción de sentidos de vida basados en decisiones libres, autónomas e informadas, aportando a la prevención de riesgos psicosociales a través de:

- El fortalecimiento temático del Proyecto pedagógico de educación sexual y construcción de ciudadanía PESCC.
- El fortalecimiento temático del Proyecto pedagógico de prevención de consumo de sustancias psicoactivas.

Para el logro de dichos objetivos, desde el programa se realiza una lectura de los contextos de las comunidades educativas, lo que permite la elaboración de un diagnóstico para reconocer las necesidades institucionales y, de acuerdo con ellas, planear acciones. Estas acciones son direccionadas y acompañadas a partir del trabajo mancomunado con la comunidad educativa, en especial, con los directivos y con el comité escolar de convivencia, planteado y organizado desde la ley 1620, lo que permite articular las actividades desde los lineamientos del PEEP y las necesidades de la institución.

Se promueve la visibilización de la importancia de generar en los estudiantes una posición responsable desde el autocuidado y la articulación del proyecto de vida personal, basado en la formación integral, el fomento de las competencias ciudadanas y la integración de los proyectos con las áreas del conocimiento y a las demás actividades de las instituciones educativas, involucrando a todos los actores de la comunidad educativa.

Es así como, las acciones de prevención intervienen sobre factores o situaciones amenazantes del ejercicio de los derechos humanos, de manera que los episodios de vulneración (violencia, discriminación, inequidad, acoso, agresión, censura, autoritarismo, etc.) no escalen ni se repitan, hasta convertirse en dinámicas relacionales dentro de la comuni-

dad educativa. Lo anterior, para evitar que lleguen a configurar la identidad de las personas de la comunidad educativa o ser parte de la caracterización del contexto.

La intervención implica, entonces, la identificación y remisión de los estudiantes y familias afectadas por este tipo de factores de riesgo, y el desarrollo de acciones orientadas a la construcción de factores protectores y resiliencia que permitan disminuir el riesgo de conducta adictiva relacionada con los factores de riesgo identificados. La línea aborda el componente de promoción de acuerdo con el artículo 30 de la Ley 1620 (Colombia. Congreso de la República, 2013), el cual se centra en el desarrollo de competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, determinando la calidad del clima escolar y definiendo los criterios de convivencia escolar.

#### Estrategias de la Línea Mi cuerpo es Territorio de Vida:

- Asesoría para fortalecimiento temático de proyectos pedagógicos: educación sexual y construcción de ciudadanía – consumo de sustancias psicoactivas.
- Prevención de situaciones que afectan el proyecto de vida de NNA (prevención de embarazo, las violencias sexuales, trabajos o servicios forzados, ejercicio de una labor o trabajo en donde la víctima es sometida a tratos inhumanos, matrimonio servil, mendicidad ajena, explotación sexual, entre otros).
- Prevención de la conducta suicida.
- Prevención de la discriminación sexual y de género.
- Prevención del consumo de sustancia psicoactivas.
- Prevención de uso y utilización de NNA por grupos al margen de la ley.

#### Línea: Familia en la escuela

El objetivo general de la línea es contribuir al fortalecimiento de los procesos familiares desde una mirada de la corresponsabilidad y los vínculos familia-escuela.

Parte de entender al Estado, la sociedad y la familia como responsables y corresponsables de la educación, según

el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia. De allí que, el escenario ideal de la formación de los niños, niñas y adolescentes, sería aquel donde los mencionados y otros actores de la sociedad civil generan sincronías y propician los elementos necesarios para que esa formación sea integral y permita el desarrollo desde las diferentes esferas del ser.

La familia, independientemente de su estructura y tipología, tiene dos funciones básicas: la socializadora y la de protección psicoactiva de sus miembros; y la escuela, al ser un socializador secundario, tiene una importante función, con relación a la formación de los niños, niñas y adolescentes. Ambas instituciones, debido a la responsabilidad de la función socializadora que albergan, deben tener puntos de encuentro y deben ser corresponsables en la formación. Sin embargo, en la actualidad, se evidencia un fuerte desencuentro entre escuela y familia, educadores y padres, madres o cuidadores, en función de aquello que comparten y tienen en común: educandos-hijos.

Dichos desencuentros están ligados a múltiples causas relacionadas principalmente con que ambas instituciones tienen demandas la una de la otra, esto genera choques entre ellas: la familia deposita unos deseos y expectativas sobre el papel de la escuela, es decir, no solo en la formación académica, también sobre aquellos valores, principios y actitudes necesarios para el desarrollo integral de la persona en formación. En cambio, la escuela espera de las familias interés en el proceso educativo de sus hijos, que sean un apoyo y estén dispuestas para colaborar con ella. Este choque de expectativas, evidencia una dificultad en la comunicación entre ambas, la poca participación de los padres, madres o cuidadores en la formación de sus hijos y la desarticulación con la escuela.

En Medellín se evidencian diferentes problemáticas y situaciones de riesgo que inciden sobre la formación de NNA y sobre la deserción e inasistencia escolar, las cuales, a su vez, agudizan la desarticulación entre la familia y la escuela.

Las instituciones educativas, en general, deben desplegar sus acciones y concebirse de manera articulada con las familias y las comunidades respectivas (miembros importan-

tes de la comunidad educativa). Es evidente que, cuando la escuela trabaja en conjunto con las familias el aprendizaje, el desarrollo de competencias y la convivencia escolar tienen mejores resultados. Por lo tanto, es imprescindible involucrar a padres, madres y cuidadores tanto en las dinámicas de la institución, como en el acompañamiento de los procesos formativos de los estudiantes.

Estrategia de la línea: Familia en la Escuela:

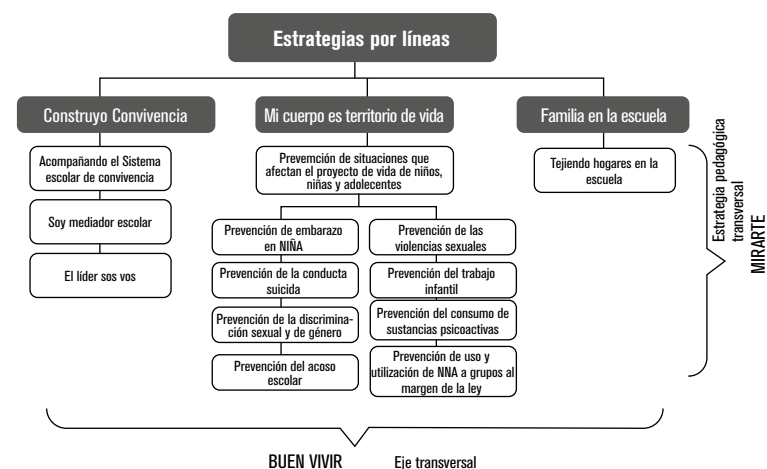
- **Tejiendo Hogares en la Escuela.** El enfoque de la estrategia es sistémico, parte de comprender a la escuela y a la familia desde una mirada que permite entender estos dos escenarios como sistemas sociales que, a su vez, se conforman por unos subsistemas y hacen parte de un macro sistema social que las contiene y les permite estar interrelacionadas a través de sus funciones e interacción. Dicho enfoque favorece una visión integradora de los fenómenos, capaz de relacionar circularmente las partes y de sustituir los conceptos asociados a “sumatividad” por aquellos que hablan de “totalidad”. En este contexto, la corresponsabilidad, se define como la acción compartida entre dos o más actores, en este caso, la familia y la escuela, en el proceso de formación integral de los niños, niñas y adolescentes, quienes tienen en común esta función como objetivo y compromiso a la vez. En tal sentido, ambos sistemas se constituyen en redes de apoyo mutuas en la medida en que comparten necesidades y recursos que al ser intercambiados posibilitan relaciones colaborativas. Dentro de estos se encuentran:
  - *Escuelas familiares.* Espacios favorecedores de la participación de la familia y pueden incentivar la corresponsabilidad en el proceso educativo de los hijos, la conjugación del diálogo de saberes entre las familias y los acompañantes del proceso, en torno a las experiencias de crianza y al desarrollo de los niños y las niñas.
  - *Grupos focalizados con familias.* Espacios grupales con familias que tienen en común asuntos particulares relacionados con los procesos educativos de sus hijos. Se desarrollan para abordar inquietudes, toma

de decisiones, orientaciones educativas, compromisos, identificación de percepciones compartidas, con el fin de lograr acuerdos o aprendizajes para la construcción colectiva alrededor de las situaciones abordadas.

- *Escenarios de participación de las familias.* Entre ellos consejo de padres, consejo directivo, comité escolar de convivencia y asambleas de padres. Se entienden como escenarios que posibilitan y formalizan la participación de las familias desde un rol activo dentro de las instituciones educativas.
- *Acciones de promoción con familias.* Aquellas actividades o acciones que permiten sensibilizar a la familia frente a la importancia de vincularse al proceso de formación de sus miembros, a través de estrategias lúdicas, formativas o recreativas.
- *Atención psicosocial con familias.* Conjunto de actividades orientadas a la escucha especializada, la identificación de necesidades, la orientación en servicios, en rutas de restablecimiento de derechos o realización de derivaciones, acorde a las problemáticas e intereses de las familias.
- *Procesos familiares escolares.* Permiten definir formas de relación con las familias para la creación de articulaciones y la generación de condiciones para la corresponsabilidad; estos se incluyen en el proyecto educativo institucional.
- *Crianza humanizada.* Prácticas que incluyen los elementos clave de autoridad y afecto.
- *Disciplina positiva.* Movimiento de educación y crianza creado por las psicólogas norteamericanas Jane Nelsen y Lynn Lott, que se basa en la premisa fundamental de la combinación permanente de la firmeza y la amabilidad en el trato con los niños.

El diagrama a continuación muestra las líneas y sus estrategias para lograr mejores comprensiones acerca de la estructura del programa.

Figura 3. Líneas y estrategias del programa

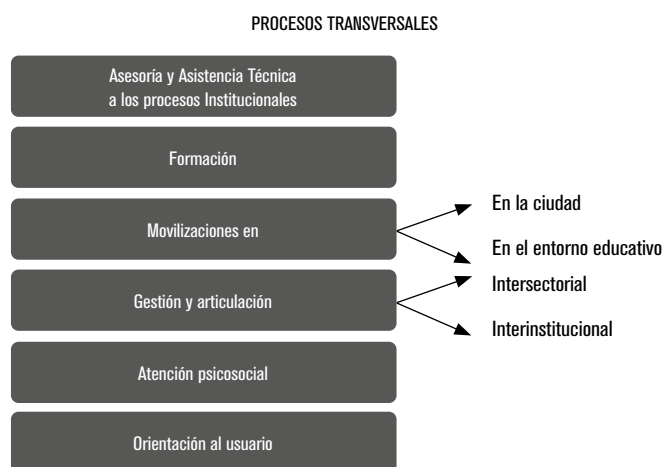


Fuente: Linamiento Técnico. Programa Escuela Entorno Protector. Secretaría de Educación de Medellín (2018, p.71). Elaboración propia.

### Procesos transversales a cada una de las estrategias

Se definen como la secuencia de pasos amplios y complejos dispuestos con una lógica enfocada en lograr resultados específicos e implementados en todas las líneas y estrategias como ejes articuladores de las acciones a desarrollar. Estos procesos, son entendidos como eslabones que atraviesan en forma longitudinal y horizontal, las líneas y estrategias del programa y son pertinentes con sus fines (Ver figura 4).

- Asesoría y asistencia técnica. Brindar acompañamiento pertinente acorde a las particularidades del contexto, en diferentes niveles de la planeación (diagnóstico, ejecución, seguimiento y evaluación) de procesos relacionados con el objetivo del programa.

**Figura 4.** Procesos transversales del Programa Escuela Entorno Protector

Fuente: Linenamiento Técnico. Programa Escuela Entorno Protector. Secretaría de Educación de Medellín (2018, p.72).

- Este proceso fortalece capacidades instaladas en la comunidad educativa relacionadas con aspectos contextuales, teóricos, conceptuales, metodológicos, técnicos y estratégicos para la gestión. Se desarrolla en dos vías: transferencia de conocimiento y acompañamiento en el desarrollo y construcción conjunta de alternativas de solución a situaciones reales.
- Formación. Busca propiciar aprendizajes y fortalecer capacidades en los actores que conforman la comunidad educativa sobre el ser (habilidades para la vida y competencias emocionales), el saber, el hacer (conocimientos o competencias cognitivas) y el convivir (competencias comunicativas e integradoras); desde la utilización de estrategias prácticas y vivenciales potencializadoras de los procesos institucionales de convivencia escolar, prevención de riesgos psicosociales y corresponsabilidad.
- Gestión y articulación. La gestión está relacionada con las formas de asumir y responder por las acciones mismas, lo que está en relación con la disposición de recursos y estructuras, la coordinación de actividades y el segui-

miento de las mismas. Desde esta perspectiva, el PEEP se desarrolla desde la articulación intersectorial e interinstitucional como medios para la gestión y para el establecimiento de alianzas para el enriquecimiento del mismo.

- Movilizaciones en el entorno educativo. Acciones pedagógicas (campañas, marchas, conmemoraciones, carnavales, plantones, ferias, entre otras) desarrolladas en las instituciones, para sensibilizar a la comunidad educativa sobre situaciones específicas.
- Movilizaciones en ciudad. Acciones pedagógicas (campañas, marchas, conmemoraciones, carnavales, plantones, ferias, entre otras), para sensibilizar a la ciudadanía sobre situaciones específicas.
- Atención psicosocial. Ofrece articulación para atender o prevenir los daños e impacto en la integridad psicológica y moral, el proyecto de vida y las relaciones humanas, generados por las condiciones familiares, escolares y sociales a que se vieran sometidos los niños, niñas y adolescentes de las instituciones educativas intervenidas por el programa.
- Orientación al usuario. Atender las peticiones, quejas y reclamos de los usuarios en procura de hacer valer sus derechos. Este proceso se configura en oportunidad para el mejoramiento continuo de las estrategias y líneas de atención ofrecidas.

Como se observa, Escuela Entorno Protector presenta una estructura que espera responder a la realidad de ciudad y a las particularidades de cada institución educativa, ya que presenta una organización para atender, desde la singularidad de los contextos institucionales, las realidades emergentes en estas y las características de las comunidades educativas participantes en el mismo.



## PARTE DOS<sup>5</sup>

### Capítulo 1 Los hallazgos de la investigación como retrospectiva y prospectiva

En la actualidad, las instituciones educativas se han ido configurando como espacios llamados a proteger los niños y jóvenes. Ellas deben permitir el contacto con los otros, el reconocimiento de la individualidad y la construcción de colectivos en su máxima expresión de diálogo asertivo, tolerancia, respeto y valoración.

Cuando la escuela protege, acoge al mismo tiempo, y posibilita la concertación de acciones de intervención entre los diversos actores para que sea un entorno garante de derechos desde el cuidado y el respeto. El Programa Escuela Entorno Protector, está llamado entonces a crear mejores oportunidades para la convivencia y a promover en el ser humano la participación activa en su proceso de formación; para lo cual debe asumir posiciones reflexivas e interactivas que lo lleven a configurarse como un sistema de acogida.

El Programa se ha centrado en el acompañamiento de las instituciones educativas para ir transformando la escuela en entornos cada vez más protectores, a través de la prevención, promoción, atención y seguimiento de las situaciones que configuran su realidad. La estrategia, entonces, se ha ido

---

<sup>5</sup> Información y fragmentos de esta parte del libro se han reestructurado y escrito en coherencia con la tipología artículo revista, el cual ha sido enviado en diciembre de 2018 para su evaluación y posible publicación en la Revista Estudios Pedagógicos de Chile bajo el nombre “*La escuela como entorno protector: aportes al debate desde una experiencia de intervención en Colombia*”.

implementando con el ánimo de contribuir al mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, al buen vivir en la escuela y la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de comunidad.

El Programa ha buscado proteger y educar estableciendo ambientes de socialización que le permiten al estudiante y demás integrantes de las instituciones, interactuar y fortalecer relaciones participativas e inclusivas. Esta postura permite identificar cómo este, desde sus intenciones de acogida con un acento humanista, ha ido fortaleciendo el reconocimiento de los derechos, la resiliencia, la diversidad, las relaciones culturales entre otros campos, para apoyar una educación con principios de equidad y transformación personal.

Se ha procurado entonces implementar una apuesta por aportar a la construcción de una escuela que permita el desarrollo humano integral y el avance social desde la participación y la democracia, para reconocer al otro desde su particularidad y desde su aporte a la sociedad, lo que adquiere niveles de complejidad diversos según las condiciones de los sujetos, las familias y las comunidades educativas.

La escuela se viene configurando acorde con la realidad y la posibilidad de promover trascendencia, como una función que permita la expansión de lo social desde estructuras identificadas y posicionadas. Así, la formación para la ciudadanía, se ha entendido como una tarea que debe ir reflejándose en procesos pedagógicos más críticos donde la práctica educativa sea más vinculante afectivamente y demuestre una continua preocupación por el sentido de lo que se enseña.

Se ha buscado fortalecer las capacidades humanas de los estudiantes para la convivencia pacífica y la instauración de la cultura de la paz como base para el establecimiento de las relaciones con el otro, reconociendo en las familias su rol primario en la socialización de niños y jóvenes, contribuyendo al establecimiento de condiciones que promuevan el acercamiento entre la escuela y familia, como base para la construcción de ambientes más protectores, e involucrando a todos los actores que intervienen en el acto formativo, para construir en conjunto una cultura del cuidado desde las particularidades de las comunidades.

El avance ha sido diferente y coherente con las características de los contextos educativos intervenidos y la disposición de las comunidades educativas para asumir y acompañar la estrategia, entre otros factores que han incidido en los aportes que se han podido derivar de esta.

En tal sentido, debe entenderse que cada institución es particular y que cada una ha ido avanzando en el proceso propuesto por el programa de maneras diversas y singulares, por lo que no se debe polarizar la mirada frente a las instituciones en términos de logros alcanzados y logros que no, sino más bien, desde una óptica de los avances logrados en el acompañamiento e implementación del programa de acuerdo con las necesidades y características encontradas en las comunidades intervenidas.

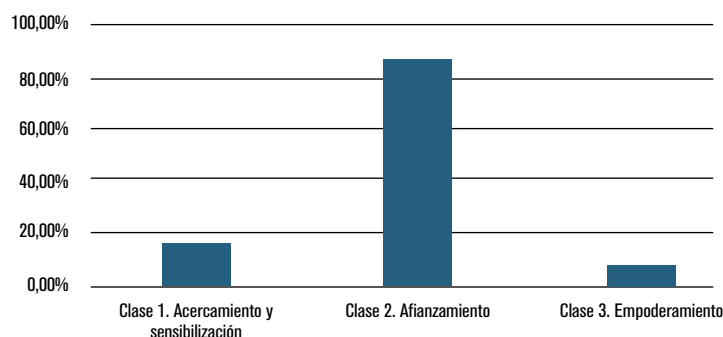
En este sentido de diferencia y diversidad, las instituciones educativas se han categorizado, siendo este, quizá, uno de los principales y más importantes resultados de la intervención y la investigación; así, las I.E. se clasifican en tres clases:

- **Clase 1. Instituciones en fase de acercamiento y sensibilización:** se refiere a instituciones educativas donde las estrategias que propone el Programa EEP apenas inician o tienen un desarrollo incipiente. En esta tipología se clasificaron 26 I.E. de las que hicieron parte del estudio.
- **Clase 2. Instituciones en fase de afianzamiento de procesos:** referido a instituciones educativas en las cuales se ha iniciado la construcción de un proceso a partir de la implementación de las diferentes estrategias propuestas por el programa. Se encuentran en esta clasificación 138 I.E., siendo la tipología con mayor presencia de instituciones.
- **Clase 3. Instituciones en fase de empoderamiento de procesos:** se refiere a instituciones con procesos instalados a partir del desarrollo de las diferentes estrategias de EEP, y que hacen una tarea de mejoramiento continuo a partir del apoyo del programa. La tipología final, y podría decirse, la más avanzada, cuenta con 11 I.E. que representan el más alto nivel de apropiación de las categorías investigadas en las cuales impacta el PEEP.



En la siguiente, gráfica se presenta la clasificación mencionada y el número de instituciones que se pueden ubicar en cada una de estas:

**Tabla 1.** Tipología de I.E. según clase



**Fuente:** las autoras.

La parte Dos del libro se desarrolla en tres capítulos que muestran, de manera sincrónica, los resultados de investigación en cuatro perspectivas diferentes:

- Cultura de la legalidad, mecanismos de participación democrática y liderazgo en la escuela (Capítulo 2).
- La mediación en la escuela como posibilidad para la convivencia (Capítulo 3).
- La familia en el marco del Programa Escuela Entorno Protector (Capítulo 4).

A su vez, cada capítulo se desarrolla acudiendo a la descripción analítica e interpretativa de las categorías que se usaron en el trabajo de campo que consistió fundamentalmente en la aplicación de encuestas y la realización de grupos focales; de este modo, el uso de la complementariedad metodológica, permitió a las investigadoras esclarecer los detalles que las solas encuestas no permitían dilucidar para nutrir así las categorías tanto teóricas como emergentes.

El lector encontrará entonces, al comienzo de cada uno de los capítulos de esta segunda parte, un proemio que trata de afinar el camino a recorrer, y muestra de manera ordenada la ruta específica de descripción de los hallazgos a partir de una tabla como esta:

Indicador	Categorías teóricas	Subcategorías teóricas	Participantes
-----------	---------------------	------------------------	---------------

A continuación, el capítulo se introduce en los hallazgos propiamente dichos a partir de la voz de los participantes del estudio: psicólogos, asesores y directivos docentes, quienes, con su experiencia y contexto particular, enriquecen de maneras variadas los resultados de la investigación.

Termina cada capítulo proponiendo la comprensión de lo descrito al inicio, ahora de forma gráfica, lo que le permitirá al lector corroborar e incluso reinterpretar lo antes leído.

## Capítulo 2

### Cultura de la legalidad, mecanismos de participación democrática y liderazgo en la escuela: una apuesta por la construcción de ambientes pacíficos de convivencia<sup>6</sup>

#### Proemio

La implementación de estrategias para la construcción de escuelas más protectoras, suponen el diseño conjunto de acciones que posibiliten el avance de procesos relacionados con la sana convivencia, la cultura de la legalidad, la democratización de la escuela, la corresponsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa en la formación de niños, niñas y adolescentes, la solución de situaciones conflictivas bajo ópticas más restaurativas y la vinculación positiva de la familia a la vida escolar.

Todo este entramado institucional se va transformando en la medida en que van cambiando también las formas como se piensa la escuela, como se entablan las relaciones en ella, como se tramitan las situaciones de su cotidianidad, siempre desde la subjetividad del que las vive y del que las gestiona.

El fortalecimiento de la cultura de la legalidad y de los distintos mecanismos de participación democrática en la escuela, se valoró a partir del análisis de 16 preguntas de la encuesta (ver al final del capítulo) que se le aplicó a los psicólogos, directivos y asesores que participan en el programa. Esta información, se cruzó con los datos que aportaron estos mismos actores a través de la discusión en grupos focales, con el propósito de configurar un panorama amplio de los aportes que el programa ha ofrecido a las instituciones.

<sup>6</sup> Ver gráficas correspondientes al final del capítulo.

El capítulo presenta dichos resultados y el análisis de los mismos, a partir de los hallazgos vinculados a las subcategorías teóricas:

**Tabla 2.** Indicador, categorías, subcategorías y participantes correspondientes al Capítulo 2

Indicador	Categorías teóricas	Subcategorías teóricas	Participantes
Instituciones Educativas oficiales acompañadas en el fortalecimiento de la cultura de la legalidad y de los distintos mecanismos de participación democrática en la escuela	1. Liderazgo	Ruta de atención integral	Psicólogos
	2. Cultura de la legalidad	Manual de convivencia	Asesores
	3. Mecanismos de participación democrática	Debido proceso Comité Escolar de Convivencia Participación y democracia	Directivos

**Fuente:** Las autoras.

## Hallazgos

### Liderazgo institucional o sobre las diversas formas de colaborar, consultar, dirigir y coaccionar<sup>7</sup>

Según los datos presentados en las gráficas (ver al final del capítulo), la mayoría de los asesores están de acuerdo en que el estilo de liderazgo que más se destaca en las instituciones educativas intervenidas, es el estilo coercitivo (Cendrés, Rincón, Ugas, 2004). Este estilo hace responsables a las directi-

<sup>7</sup> Para los lectores interesados en dichos estilos, se sugiere la revisión de Cendrés, J., Rincón, S. y Ugas, L. (2004). Estilos de liderazgo y escala de cambio en los medios de comunicación social. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 8(2), 225-239.

vas de las instituciones educativas analizadas, de las acciones que se deben desarrollar en estas. Es un estilo impositivo en el que son las directivas quienes toman las decisiones y le dan organización al plantel.

Para los psicólogos, el estilo de liderazgo que se encuentra mayoritariamente en las instituciones educativas es el estilo consultivo (Cendrós, Ricón, Ugas, 2004), en donde se involucra a los miembros de las I.E. a través de la consulta para establecer objetivos y metas relevantes para la institución. Para los directivos, el estilo de liderazgo que se refleja de forma mayoritaria en las instituciones educativas, es el estilo de liderazgo colaborador (Cendrós, Ricón, Ugas, 2004), que implica una decidida participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones importantes acerca del futuro de la misma y de la manera como debe orientarse.

Estos dos estilos, aparentemente en contraste con el primero (coercitivo), pueden permitir un diálogo democrático que implica, entre otras cosas, mayores niveles de asertividad en el direccionamiento de acciones, situaciones, personas y organizaciones.

Como se observa, no hay coincidencia en el estilo de liderazgo que los tres actores involucrados en el estudio identifican en las instituciones educativas; sin embargo, el estilo de liderazgo que presenta mayor consistencia y coincidencia en cuanto a características propias del liderar, es el estilo de liderazgo directivo (Cendrós, Ricón, Ugas, 2004), en el que se incluye el uso de autoridad y dirección como la principal forma de toma de decisiones sobre el futuro de las instituciones.

Es importante tener en cuenta que el estilo de liderazgo que menos se observa en las instituciones, de acuerdo con el punto de vista de los asesores, es el estilo de liderazgo colaborador (Cendrós, Ricón, Ugas, 2004), mientras que para los psicólogos y directivos, el estilo de liderazgo que menos se observa, es el estilo coercitivo (Cendrós, Ricón, Ugas, 2004), que es el que mayoritariamente observan los asesores.

Podría pensarse que para psicólogos y directivos (que son actores que permanecen constantemente en las instituciones educativas y conocen de cerca las realidades que

convergen en estas), el liderazgo que está orientando en las instituciones, tiene una clara tendencia hacia la construcción de espacios de participación activa de las comunidades, aunque todavía hay un gran énfasis en el liderazgo directivo que ha sido el que, tradicionalmente, ha orientado los procesos escolares.

Es posible, entonces, que estén suscitándose avances desde estilos de liderazgo muy directivos hacia miradas más colaborativas en el ejercicio de la dirección institucional. Esta transición y tránsito en el estilo de liderar tiene connotaciones subjetivas que implican, de manera directa, a los actores involucrados. En este sentido, puede pensarse que el cambio y la transformación de los estilos, y con ellos los procesos, requieren ser de postura y posición ante lo que significa acompañar una escuela.

Ahora bien, puede decirse que la participación que se observa de las familias en la vida institucional es un tipo de participación consultiva (Vallespir, Rincón & Morey, 2016), la cual consiste en que las familias hacen parte de los órganos de representación escolares y tienen espacios de participación establecidos, pero todavía tienen poco poder de decisión.

Para los asesores (quienes atienden las realidades institucionales desde una mirada más amplia y diversificada de las situaciones que puedan estar pasando en estas) todavía el liderazgo que se ejerce desde las comunidades educativas tiene rasgos muy directivos y coercitivos, en los que la participación de todos los miembros de la institución no se está haciendo tan visible; lo que correspondería con una participación familiar de tipo informativa, donde las familias solamente se informan acerca de la manera como avanzan las instituciones, sin posibilidad de participar en la toma de decisiones.

Esta información puede contrastarse con los resultados de la clasificación de las instituciones, pues la gran mayoría de estas se encuentra en un período de afianzamiento (clase 2), lo que se encuentra en consonancia con lo expresado por los psicólogos y directivos en cuanto al liderazgo institucional. Esta fase del proceso de implementación del programa, se caracteriza porque la comunidad educativa cuenta con una

actitud favorable y dispuesta para el avance y desarrollo de las diferentes estrategias del mismo; lo que significa que se han comenzado a abrir espacios para la participación y se han promovido cambios en el estilo de liderazgo a través del diseño de propuestas que son aprobadas o no por las comunidades.

Además, frente a los procesos de liderazgo institucional, los rectores y docentes se encuentran en un momento de apropiación de las herramientas y recursos que les ofrece el programa. Se ha podido observar que los rectores han mostrado mayor interés por la convivencia y el aprovechamiento del mismo; están construyendo un norte pedagógico desde la propuesta de convivencia; están aprendiendo sobre las herramientas y recursos que les ofrece el programa para la solución de situaciones de riesgo y de problemáticas de convivencia y están promoviendo la creación de ambientes más sanos para la convivencia y el ejercicio de la democracia. Los docentes, por su parte, están potenciando las estrategias de convivencia desde el aula, articulando la estrategia con el currículo y se están apoyando en los psicólogos y familias para la construcción de soluciones más asertivas a las problemáticas que enfrentan en su labor.

Desde esta perspectiva, cobra sentido la idea de que se está suscitando en las instituciones la transformación de los estilos de liderazgo, procurando cambiar el papel que se le ha dado a las familias hacia el empoderamiento de roles más activos y participativos en la vida escolar y abriendo espacios de participación democrática que permitan la construcción de comunidad educativa entre todos los miembros que la componen.

### **El debido proceso o sobre el aprendizaje de la responsabilidad en el conflicto y su solución**

Los mecanismos para la solución de conflictos se enmarcan, en lo general, en el debido proceso. Este es un mecanismo que tienen las personas en Colombia para defender sus derechos. Desde el marco educativo, el debido proceso debe entenderse como una forma de garantizar que los procesos de seguimiento que se realizan en las instituciones educativas,

se lleven a cabo con transparencia y evitando posibles arbitrariedades por parte de los entes que los gestionan.

De acuerdo con los resultados encontrados, los asesores manifiestan que no son claros los mecanismos que se deben usar en las instituciones educativas para solucionar cualquier conflicto, lo que puede interpretarse como el desconocimiento por parte de las comunidades educativas. En este sentido, la cultura de la legalidad no podría estarse estableciendo desde el empoderamiento, ya que esta implica que se conozcan y apropien valores, normas y reglas para todos, en todos los espacios de acción que se compartan.

Si este código de comportamiento no es reconocido por todos, no será posible llegar a la construcción de la cultura de la legalidad, pues debe llegarse a la trascendencia de la obligatoriedad de la norma para el entendimiento de lo social como uno de los pilares de la educación y, con ella, el aprendizaje de la responsabilidad ante el conflicto y su solución.

Para la mayoría de los psicólogos y directivos, por el contrario, sí se observa en las instituciones educativas el reconocimiento de los mecanismos a los que deben acceder las personas para solucionar las situaciones que se les presentan, lo que garantizaría la protección de derechos y el cumplimiento de las normas en la aplicación de dichos procedimientos. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas sí estarían fortaleciendo la cultura de la legalidad a través del uso de diversas herramientas como los manuales de convivencia, los comités escolares de convivencia y las rutas de atención integral.

Al respecto, los asesores afirman que el debido proceso se entiende de diferentes maneras y que es necesario formar a las comunidades en el tema porque hay gran desconocimiento al respecto. Para algunos, el debido proceso se concibe solo desde lo disciplinario y se encuentra ligado a la sanción y no a lo pedagógico y al aprendizaje de la responsabilidad, porque según esta óptica, tienden a desdibujarse las alternativas de solución del conflicto. Para otros, este se comprende como un conducto que se desarrolla sin reflexión pedagógica y que deriva, necesariamente, en una sanción disciplinaria. Además, este se relaciona con la lucha de poderes

que se desarrolla tradicionalmente en las escuelas, desde la cual, el castigo se negocia lejos de los mecanismos pedagógicos de acompañamiento y prevención y que está apoyada en la idea de que, si no hay sanción, no se están desarrollando acciones para la solución de conflictos.

Desde el punto de vista de los directivos, el debido proceso se ha ido asimilando en las instituciones desde una postura que poco tiene que ver con lo jurídico; este se ha ido interiorizando en lo pedagógico y didáctico buscando conservar y hacer respetar el derecho a la educación sin excluir a los estudiantes. Para esto se ha procurado ajustar los manuales de convivencia basados en una óptica más lejana de lo punitivo y, más bien, garantizando la resolución de conflictos desde la argumentación y empleando la mediación como estrategia. Con esta perspectiva, se ha ido buscando la transformación de actitudes y conductas de niños y jóvenes, a través de la pedagogía más que de la Ley, atendiendo al principio de que se está trabajando con personas en formación para la ciudadanía.

Los directivos también expresan que el programa Escuela Entorno Protector ha ido ofreciendo herramientas a las instituciones para apoyar el diseño y ajuste de los manuales de convivencia teniendo en cuenta el debido proceso, el manejo de algunos tipos de faltas a partir de la mediación, el diálogo y el trabajo entre pares.

Además, ha orientado la conformación y procesos que se desarrollan desde el comité de convivencia escolar en el manejo de casos con estudiantes en los que el debido proceso amerita (por lo delicado del caso) ser aplicado a cabalidad, procurando espacios de mediación antes de implementar otras acciones, atendiendo a posibilidades de apelación y trabajando con las familias para que el manejo de estos casos se desarrolle bajo la mayor transparencia y condiciones garantizadas de derechos.

El debido proceso para los directivos, se ha entendido en las instituciones como una herramienta que debe ser conocida por los estudiantes y padres de familia como un mecanismo claro para que toda la comunidad educativa sea orientada a través de la reflexión, procurando disminuir los riesgos a

que se ven expuestos estudiantes, docentes, familias y comunidad en general, frente al manejo de los conflictos y la aplicación del manual de convivencia. En este sentido, la cultura de la legalidad se estaría instaurando a partir del reconocimiento de mecanismos para la solución de conflictos que atravesarían todos los procesos institucionales, entendiendo la norma como apoyo para la tramitación de estas situaciones.

Por otro lado, los directivos también conciben el debido proceso como un compromiso con la comunidad educativa frente a la necesidad de crear mecanismos para que los estudiantes conozcan y respondan a la norma, como una necesidad para construir sociedades más sanas para la convivencia. Por esta razón, los protocolos relacionados con la definición de las partes en conflicto (acusado o acusador) se están aplicando para que estas tengan las mismas garantías, conozcan su derecho a la defensa, aporten evidencias, sigan el conducto regular y se tomen decisiones acertadas desde miradas restaurativas.

Para los psicólogos, el debido proceso es entendido como un mecanismo para garantizar los derechos de los estudiantes o de cualquier integrante de la comunidad educativa cuando están buscando la solución de una situación (el derecho a ser escuchado, a describir por sí mismo los hechos en conflicto, a respetar la intimidad).

El debido proceso se está desarrollando en las instituciones a partir de la aplicación del manual de convivencia, en el que se describe el paso a paso de cómo se deben solucionar los conflictos para garantizar los derechos de los estudiantes; debe ser compartido con toda la institución, familias, estudiantes, docentes y directivos.

Desde esta misma perspectiva, se expresa que el debido proceso se está orientando a través del uso de algunas herramientas institucionales para la solución de conflictos: el diálogo directo, citación de padres de familia, mesa de atención, el comité de convivencia escolar y la mediación. Este último elemento, se destaca como factor decisivo en la solución de conflictos, aunque no ha alcanzado su máximo potencial porque los estudiantes mediadores se encuentran todavía en

proceso de formación para poder intervenir, de mejor manera, los conflictos que se presentan.

Como se observa, el punto de vista de los psicólogos y directivos converge en que el debido proceso es un mecanismo que se está instaurando en las instituciones como alternativa para el seguimiento y orientación de situaciones avanzando hacia la construcción de modelos de intervención más restaurativos que punitivos, en los que la acción pedagógica y mediadora se configuran como la base para la búsqueda de soluciones más concertadas y dialógicas, y está llevando a las instituciones a la instauración de la cultura de la legalidad desde el uso de la norma como medio para tramitar los conflictos.

Sin embargo, teniendo en cuenta el punto de vista de los asesores, podría ser que, aunque desde las instituciones se ha avanzado en la comprensión del debido proceso como medio para mejorar la convivencia e instaurar la cultura de la legalidad, entendiendo la norma como apoyo en la solución de situaciones, todavía falta poner en marcha acciones para dar a conocer los procesos que deben orientar la solución de conflictos (debido proceso) a toda la comunidad educativa.

Esta apropiación de nuevas dinámicas institucionales, requieren de la atención constante de toda la comunidad para lograr que se interioricen de manera sólida. En este sentido, es la familia y los mismos estudiantes quienes deben ir demandando el conocer estos procesos; las instituciones, están llamadas a generar espacios de formación e intercambio en los que la participación decidida de las familias en la toma de decisiones institucionales promueva la cultura de la legalidad en las comunidades educativas.

### **Los comités de convivencia escolar: hacia una perspectiva pedagógica, preventiva y restaurativa**

Los comités escolares de convivencia tienen como propósito principal promover y dar seguimiento a la convivencia escolar, a la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como al desarrollo y aplicación del manual de convivencia y de la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Para los asesores, los comités de convivencia escolar no se encuentran actualmente funcionando de acuerdo con la normatividad vigente, o se desarrollan de maneras ineficientes en las instituciones. Estos están relacionados con lo sancionatorio y punitivo y no con lo pedagógico, lo preventivo y lo restaurativo.

Además, la activación de rutas de atención integral es una tarea que, para los asesores, todavía no se está desarrollando desde los comités de convivencia, por lo que, la atención a estudiantes en caso de vulneración o violencia escolar todavía no es la más eficiente; se presenta temor entre los directivos para asumir dicha tarea, hay todavía desconocimiento acerca de las rutas de atención integral y, al parecer, no hay un verdadero compromiso con la situación del estudiante.

Para la mayoría de los psicólogos y directivos, en cambio, los comités de convivencia escolar se encuentran ya en funcionamiento en casi todas las instituciones educativas y se están ocupando de identificar, documentar, analizar y resolver los conflictos que se presentan entre docentes y estudiantes, directivos y estudiantes, entre estudiantes y entre docentes; además de desarrollar estrategias para vincular a toda la comunidad educativa en la resolución de conflictos. Sin embargo, manifiestan también que estos comités deben, todavía, avanzar en procesos relacionados con el desarrollo de competencias para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y para realizar actividades formativas para el desarrollo integral de los estudiantes.

Para los directivos, el comité de convivencia debe centrar su funcionamiento en dar cumplimiento a la ley 1620 sobre convivencia escolar. Este se encuentra llamado a crear estrategias para el manejo del conflicto, para la construcción de ambientes más sanos para la convivencia y debe ser conocido por todos los miembros de la comunidad educativa como ente que orienta el manejo de los desarrollos convivenciales en las instituciones. Además, el comité de convivencia se está configurando como instancia a la que puede acudir cuando ya se han agotado otros mecanismos (como el diálogo y la mediación) para resolver los conflictos, por lo que tal comité se está reconociendo como espacio en el que se garantiza el debido



proceso y el respeto de los protocolos de acción ante situaciones de conflicto, como base para el ejercicio de sus derechos.

Para los psicólogos, el comité de convivencia se encuentra en estrecha relación con la puesta en marcha de instrumentos como la ruta de atención integral y la aplicación del manual de convivencia y, está en consonancia con los procesos de sistematización y seguimiento de casos y situaciones que se presentan en las instituciones. Para ellos, desde el comité deben revisarse los llamados de atención que hacen los docentes, las reuniones realizadas en la mesa de atención, las remisiones que se hacen al psicólogo y las orientaciones que se realizan a las partes en conflicto cuando estos se presentan.

Los comités de convivencia escolar, están ya funcionando en la gran mayoría de las instituciones como entes encargados de apoyar la labor de promoción y seguimiento a la convivencia escolar; sin embargo, son otras acciones ligadas a ellos las que todavía no se están haciendo evidentes en las instituciones; así, por ejemplo, la vinculación de las instituciones a programas, estrategias y actividades de convivencia en las regiones, las acciones para que las comunidades educativas conozcan el comité de convivencia y sus funciones, y la proposición de estrategias para flexibilizar los modelos pedagógicos en aras de mejorar la construcción de ciudadanía, son aspectos que no se hacen visibles todavía en el día a día de las instituciones educativas.

Al respecto, es necesario recordar que la tendencia general de las instituciones educativas a ubicarse en la clase 2 (instituciones en fase de afianzamiento de procesos) es coherente con la posición de los psicólogos y directivos, cuando se enuncia que los comités escolares de convivencia todavía deben avanzar en el diseño e implementación de estrategias formativas que promuevan la convivencia escolar y para poner en funcionamiento la Ruta de Atención Integral, acciones que, por lo general, se ponen en movimiento con el acompañamiento y asesoría del psicólogo, pues todavía las comunidades educativas no presentan el nivel de autonomía que requieren para realizar tales acciones de forma autónoma.

En este sentido, los asesores afirman que el establecimiento de los comités escolares de convivencia en las institu-

ciones educativas y su avance en el funcionamiento de estos, se debe a los aportes que la estrategia le ha brindado a las instituciones, pues desde las ellas había sido muy limitado el avance de estos procesos hasta tanto se comenzara el programa.

### **La Ruta de Atención Integral como eje para fortalecer la cultura de la legalidad**

#### **La Ruta de Atención integral para la Convivencia Escolar**

define los procesos y los protocolos que deberán seguir las entidades e instituciones que conforman el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, en todos los casos en que se vea afectada la convivencia escolar y los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de las instituciones educativas (Ley 1620 de 2013).

Esta ruta se configura como eje para fortalecer la cultura de la legalidad y abrir espacios de participación democrática, como oportunidad para la resolución de conflictos a través de instituciones garantes de derechos.

Frente al papel que se le ha dado a la Ruta de Atención Integral en los Comités de Convivencia, no hay un consenso entre los asesores. Para algunos, esta Ruta sí se configura como base de las acciones que se gestan y desarrollan desde el Comité de Convivencia y para otros, no. Ello puede deberse a que son muchas las instituciones educativas intervenidas, por lo que puede estar ocurriendo que, en algunas instituciones la Ruta sí se tome como base para la solución de situaciones de violencia y vulneración de derechos, pero en otras, esto no ocurra.

Sumado a lo anterior, se pudo observar que, para los mismos asesores, las instituciones educativas todavía no asumen un papel responsable frente a las situaciones que deben atender a través de la Ruta de Atención Integral y, en esta medida, los Comités de Convivencia realizan solo algunas acciones para activar dicha ruta.



Por otro lado, parte importante de la implementación de la Ruta Integral de Atención como herramienta eficiente en la solución de situaciones de riesgo, es darla a conocer a toda la comunidad educativa. Para los asesores, este es un asunto que poco ha avanzado en las instituciones porque esta no se comprende todavía y se confunde con otras rutas o procesos. Además, expresan que no en todas las instituciones se ha dado a conocer dicha Ruta y que en las que se ha hecho, ha sido por la intervención del psicólogo del programa.

Los asesores expresan también que se ha procurado involucrar más a las familias desde el componente de atención a través del trabajo realizado en las escuelas de padres; se han comenzado a construir los Manuales de convivencia en algunas instituciones y se ha vinculado a los Consejos de padres con el apoyo del programa.

Para la mayoría de psicólogos y directivos, la Ruta de Atención Integral ofrece directrices que los comités escolares de convivencia utilizan para liderar procesos de atención en situaciones de riesgo y las I.E. han ido concibiéndose como entidades responsables en la activación de estas rutas.

Desde el punto de vista de los directivos, la ruta de atención integral se está usando en las instituciones, independiente de la presencia del psicólogo, pues los casos en que esta debe ponerse en ejecución, exigen una respuesta inmediata y acertada de los profesionales que puedan acompañar el caso en ese momento. Para ellos mismos, la Ruta es un apoyo fundamental para la atención de casos en que deba garantizarse la protección de los estudiantes y sus derechos; además, la participación de todos los entes institucionales en la activación de dicha ruta, ofrece la oportunidad de flexibilizar las condiciones de los estudiantes de acuerdo con las necesidades que presenten.

Es importante destacar que, ya en algunas instituciones se ha hecho tan evidente el avance del conocimiento y activación de la ruta de atención integral como alternativa para atender casos de violencia escolar, que no solo son las instituciones las que se están dando a esta tarea, sino que también lo han hecho otros miembros de la comunidad educativa, que ya se han empoderado de dichos mecanismos.

Para los directivos, el Programa ha ofrecido grandes beneficios a las instituciones con el propósito de instaurar la Ruta de atención integral como mecanismo de apoyo para la solución de distintas situaciones (la asignación de un psico-orientador para la atención de los estudiantes, asesoría frente a la promoción, prevención y atención de casos, capacitación).

Por otro lado, la Ruta de Atención Integral, se está dando a conocer a través de medios de comunicación como la página web, publicación de carteleras, capacitaciones con padres de familia, con estudiantes, con mediadores, con los miembros del comité de convivencia escolar, en la relación uno a uno, lo que permite un acercamiento empático a la misma.

Sin embargo, también mencionan que, al ofrecer información acerca de la Ruta de Atención Integral, se debe procurar desde el Programa ser más claros con los padres de familia, quienes requieren procesos de formación acertados y acordes con su realidad, pues, de lo contrario, tal ruta pierde sentido para ellos. Al respecto, se proponen temas específicos como la necesidad de remitir los casos a instituciones que sí puedan darles solución, pues a menudo los padres no encuentran acompañamiento eficiente y oportuno para tramitar sus necesidades.

Los directivos expresan además que, aunque la Ruta de Atención Integral propende por el diseño e implementación de acciones continuas de promoción, prevención, atención y seguimiento, estas se enfocan, específicamente, en la atención de situaciones inmediatas ya que la gran cantidad de funciones y procesos a atender por los psicólogos, no les permiten diseñar e implementar acciones continuas que apunten a dichos propósitos.

Se hace, además, muy complejo el manejo de la ruta de atención integral en lo que se refiere al trabajo con la familia, ya que estos, a veces, son el ente que vulnera los derechos de niños y jóvenes, y las instituciones son llamadas a convocarlas en el proceso de restauración, lo que propicia, en ocasiones, que se generen choques entre la escuela y la familia.

En este orden de ideas, en los casos en que las instituciones están categorizadas en la clase 1, de acercamiento y

sensibilización, los directivos afirman que esta Ruta apenas se está conociendo como insumo importante para el diseño de los manuales de convivencia, en los que están procurando tener en cuenta todo lo relacionado con dicha Ruta y la manera como esta puede dinamizar los procesos de convivencia y de restauración de derechos. Frente a esto, se pone de manifiesto la incertidumbre que ocasiona a la generalidad de los directivos y psicólogos el hecho de activar la Ruta, porque se piensa que ello puede acarrear problemas de seguridad para los profesionales que la apliquen.

Al respecto, afirman que la tensión que se genera en la institución después de activar la Ruta de Atención Integral es muy grande, máxime que son asuntos que, legalmente, ya no le competen a la institución sino a otras instancias del Estado. De hecho, la ley es clara frente a ello y dice que la intervención de la institución educativa llega hasta la activación de la ruta; luego, entidades como la comisaría de familia, la Fiscalía o Bienestar Familiar, son quienes se encargan de la situación.

Para los psicólogos, la Ruta de Atención Integral se ha venido dando a conocer en las instituciones a través de direcciones de grupo, acompañamiento a las familias, actos cívicos, campañas informativas, acompañamiento o asesoría pedagógica, atención individual y formación docente.

Se realizan campañas para promover la prevención de situaciones de vulneración de derechos y violencia escolar y se realiza atención y seguimiento con alumnos y padres de familia que ya están siendo atendidos a través de dicha Ruta. Además, los instrumentos que se están utilizando para ponerla en marcha, de acuerdo con lo expresado por los mismos psicólogos, tienen que ver con los procesos de sistematización y seguimiento de los casos que se presentan en las instituciones: llamados de atención que hacen los docentes, reuniones de mesa atención, reuniones del comité de convivencia, remisiones que se generan desde psicología.

Podría ser entonces que, aunque en muchas instituciones se le ha dado gran importancia a la Ruta como alternativa para la atención y seguimiento de casos de violencia escolar y vulneración de derechos, todavía hay otras en las que no ha sido apropiada ni está siendo activada de manera eficiente. El

avance del Programa se debe entender entonces en el marco de las dinámicas propias de cada institución reconociendo que, al interior del mismo, se ha ofrecido acompañamiento y herramientas para que, desde la particularidad de cada una, se vaya avanzando en la construcción de escuelas más protectoras.

Vuelve a destacarse la necesidad de compartir con toda la comunidad educativa la información relacionada con el Programa y, específicamente, con la ruta de atención, para continuar avanzando en la consolidación de dichos procesos en todas las instituciones intervenidas de acuerdo con las condiciones y necesidades que emergen en cada una.

Con respecto a esto, las instituciones educativas categorizadas en la clase 3 (instituciones en fase de empoderamiento), activan la Ruta de Atención Integral con o sin el acompañamiento de los psicólogos, presentando estados de autonomía y conocimientos suficientes para desarrollar acciones y tomar decisiones.

Desde el punto de vista de los psicólogos, también es posible que la mayoría de las instituciones ya estén llegando a este momento o hayan avanzado de manera significativa hacia él. En tal sentido, los asesores manifiestan que el hecho de que la Ruta de Atención Integral sea la base para la solución de situaciones de riesgo, es un aporte realizado por el Programa a las instituciones educativas en general.

### **Los manuales de convivencia: el reto de la construcción colectiva, aún en construcción**

De acuerdo con los datos suministrados por los asesores, la participación de la comunidad educativa en la construcción y ajuste constante de los Manuales de Convivencia no es mucha. Este elemento es indispensable para orientar acciones conjuntas desde las cuales se genere mayor impacto (Torres, 2001) y se tengan claramente establecidos los principios y valores que van a regular la convivencia (Caro y González, 2007) en las instituciones educativas.

Para los asesores, los manuales de convivencia deben ser construidos de forma colectiva y a partir de la participa-

ción democrática. Tal construcción, debe tener en cuenta, por un lado, los fundamentos pedagógicos y filosóficos de la institución manifiestos en el PEI y, por el otro lado, los principios contenidos en la ley 1620/13 sobre la convivencia. Así, el tejido que se vaya generando a partir de los acuerdos derivados del colectivo, ofrecería un marco de convivencia pensado desde la participación y la democracia.

Los manuales de convivencia son, para los asesores, la herramienta que debe orientar los procesos desde los comités de convivencia, la mediación escolar, la activación de rutas de atención integral, por lo que deben estar consolidados y concebidos como la herramienta de apoyo por excelencia de la convivencia institucional.

Hasta ahora son pocas las instituciones en las que estos procesos de construcción se han consolidado y, aunque se ha avanzado en el tema de ajustes de manuales y se ha iniciado la construcción participativa de ellos en algunas instituciones (aquellas que están categorizadas en clase 3 de empoderamiento), son muchas otras las que están todavía avanzando hacia su construcción.

Además, según ellos mismos, lo que se dinamizan a través del uso de dichos manuales en las instituciones, todavía promueven poco la reflexión y la toma de conciencia como fundamento para la solución de las distintas situaciones que deben resolverse a través del uso de esta herramienta.

Sin embargo, en la misma perspectiva de los asesores, ha sido desde el programa desde donde se han ido haciendo más operativos los manuales de convivencia porque se han visibilizado síntomas, situaciones, posturas, problemáticas que deben ir tramitándose en aras de construir mejores ambientes para la convivencia y la construcción de ciudadanía.

Para los psicólogos, los manuales de convivencia son un material de apoyo para la formación integral de los estudiantes y el avance de las comunidades educativas; han sido y están siendo construidos teniendo en cuenta procesos de participación que promueven el manejo de una disciplina de confianza, donde la toma de conciencia y la reflexión son los medios para abordar los conflictos. Sin embargo, admiten que no todos los miembros de las comunidades educativas

conocen el manual de convivencia de su institución, la manera como deben aplicarlo, las situaciones que se exponen en él y los procedimientos que describen.

Estos manuales, se configuran, desde el punto de vista de los psicólogos, como herramienta para orientar el debido proceso, como base para el abordaje de casos de convivencia, para orientar la labor de los comités de convivencia, como herramienta de mediación, donde se describen los procedimientos a seguir en una situación determinada y que demande una solución concertada y garantizando el respeto a los derechos de los estudiantes.

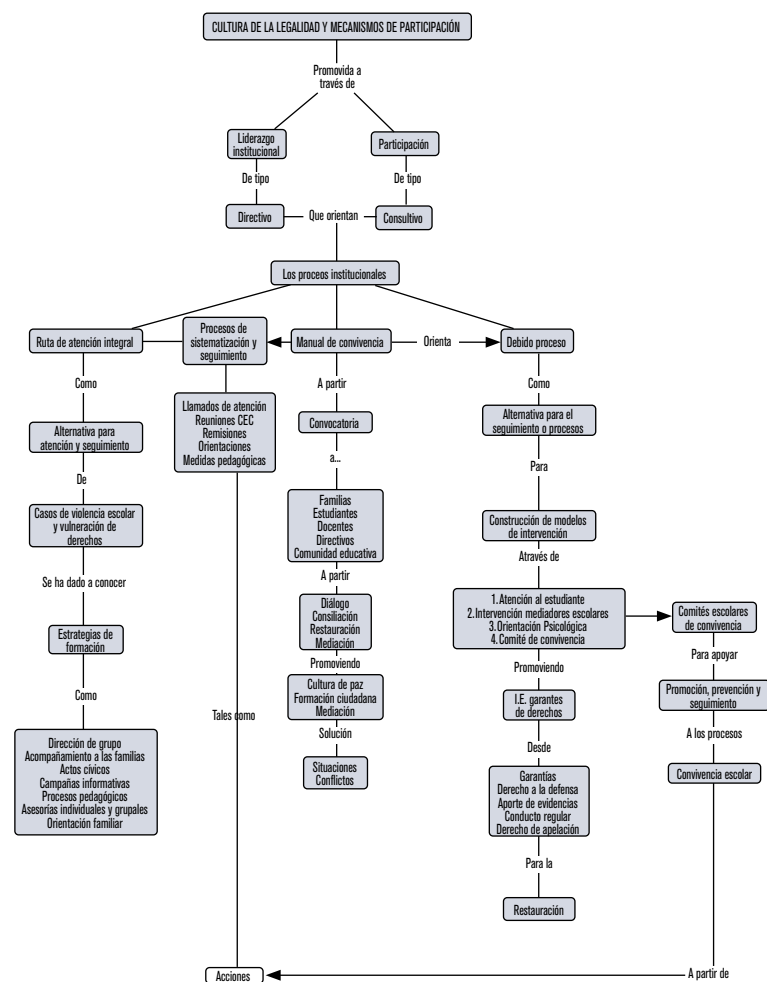
Para los directivos, los manuales de convivencia deben orientar los pasos a seguir en la solución de situaciones de conflicto y deben responder a posturas menos punitivas y más restaurativas, para que garanticen la implementación de acciones pedagógicas para la formación ciudadana.

De acuerdo con lo anterior, podría decirse que el avance que se ha ido generando en las instituciones a partir de la implementación del Programa se está haciendo visible en la transformación de las comunidades educativas, pasando de miradas mucho más punitivas acerca de la formación en el ejercicio de la convivencia, hacia comprensiones más restaurativas y democráticas de la misma. Sin embargo, los espacios hacia la construcción y ajuste de manuales de convivencia desde la participación y la democracia, deben continuar fortaleciéndose en aras de avanzar hacia la creación de ambientes más sanos para el ejercicio de la ciudadanía.

Estos datos concuerdan con la tendencia general de las instituciones a estar categorizadas en la clase 2 en las que se nota que los manuales de convivencia se encuentran en construcción bajo los lineamientos que propone la Ley 1620 y comienzan a flexibilizarse de acuerdo con esta, como un aporte que el desarrollo del Programa ha dejado a las instituciones educativas.

Se exponen a continuación, con una exposición mapeada, las comprensiones alcanzadas sobre el fortalecimiento de la cultura de la legalidad:

Mapa 1. El fortalecimiento de la cultura de la legalidad



Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones en retrospectiva

- Para psicólogos y directivos, el liderazgo que está orientando los procesos de participación en las instituciones, tiene una clara tendencia hacia la construcción de espacios de participación activa de las comunidades, suscitan-

dose avances de estilos de liderazgo muy directivos hacia miradas más colaborativas del ejercicio de dirección institucional. Sin embargo, para los asesores todavía el liderazgo que se ejerce desde las comunidades educativas, tiene rasgos muy directivos y coercitivos, en los que la participación de todos los miembros de la institución no se está haciendo tan visible.

La participación que se observa de las familias en la vida institucional es un tipo de participación muy consultiva (Vallespir, Rincón & Morey, 2016), la cual consiste en que las familias hacen parte de los órganos de representación escolares y tienen espacios de participación establecidos, pero todavía tienen poco poder de decisión.

- Desde el punto de vista de los psicólogos y directivos, el debido proceso es un mecanismo que se está instaurando en las instituciones como alternativa para el seguimiento y orientación de procesos, avanzando hacia la construcción de modelos de intervención más restaurativos que punitivos; en los que la acción pedagógica y mediadora se configuran como la base para la búsqueda de soluciones más concertadas y dialógicas. Sin embargo, desde la óptica de los asesores, aunque se ha avanzado desde las instituciones en la comprensión del debido proceso como medio para mejorar la convivencia, todavía falta poner en marcha acciones para dar a conocer los mecanismos que deben orientar la solución de conflictos (debido proceso) a toda la comunidad educativa.

Se debe tener en cuenta, además, que la apropiación de nuevas dinámicas institucionales, requieren de la atención constante de toda la comunidad para lograr que se interioricen de manera sólida. En este sentido, las instituciones, están llamadas a generar espacios de formación e intercambio en los que haya mayor participación para continuar promoviendo la cultura de la legalidad en las comunidades educativas.

- Los comités de convivencia escolar están funcionando, en la gran mayoría de las instituciones, como entes encargados de apoyar la labor de promoción y seguimiento a la convivencia escolar, a la educación para el ejercicio de los

derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como del desarrollo y aplicación del manual de convivencia y de la prevención y mitigación de la violencia escolar. Desde allí, se están identificando, documentando, analizando y resolviendo los conflictos; se están liderando acciones para fomentar la convivencia; se están activando las rutas de atención integral y se están implementando acciones para el seguimiento de casos y situaciones.

Sin embargo, son otras acciones ligadas al comité de convivencia las que todavía no se están haciendo evidentes en las instituciones: la vinculación de las escuelas a programas, estrategias y actividades de convivencia a nivel de las regiones; las acciones para que las comunidades educativas conozcan el comité de convivencia y sus funciones y la proposición de estrategias para flexibilizar los modelos pedagógicos en aras de mejorar los procesos de construcción de ciudadanía.

- Aunque en muchas instituciones se le ha dado gran importancia a la ruta de atención integral como alternativa para la atención y seguimiento de casos de violencia escolar y vulneración de derechos, todavía hay otras en las que esta ruta no ha sido apropiada ni está siendo activada de manera eficiente. El avance del Programa se debe entender entonces, dentro de las dinámicas propias de cada institución reconociendo que, desde el mismo, se ha ofrecido acompañamiento y herramientas para que, en cada institución en particular, se vaya avanzando en construir escuelas más protectoras.
- Se destaca la necesidad de compartir con toda la comunidad educativa la información relacionada con el Programa y, específicamente, con la Ruta de Atención Integral, para continuar avanzando en la consolidación de dichos procesos en todas las instituciones intervenidas, de acuerdo con las condiciones y necesidades que emergen en cada una. En tal sentido, los asesores manifiestan que el hecho de que la Ruta de Atención Integral sea la base para la solución de situaciones de riesgo, es un aporte realizado por el Programa a las instituciones educativas en general.

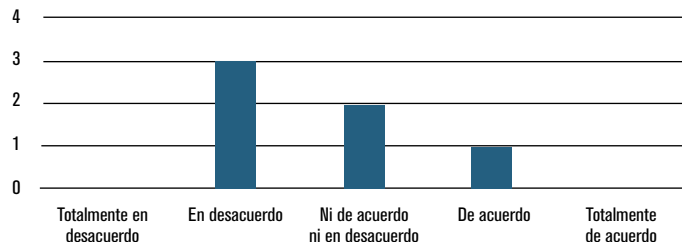
- El avance que se ha ido generando en las instituciones a partir de la implementación del Programa, se está haciendo visible en la transformación de las comunidades educativas, pasando de miradas mucho más punitivas acerca de la formación en el ejercicio de la convivencia, hacia comprensiones más restaurativas y democráticas de la misma. Sin embargo, los espacios hacia la construcción y ajuste de manuales de convivencia desde la participación y la democracia deben continuar fortaleciéndose, en aras de avanzar hacia la creación de ambientes más sanos para el ejercicio de la ciudadanía.

## Gráficas correspondientes a las categorías desarrolladas en el capítulo 2

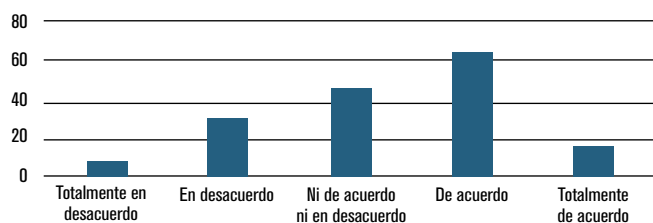
### Liderazgo

Los padres de familia y estudiantes participan de la mano de directivos y docentes en la organización de las instituciones educativas para alcanzar metas y objetivos.

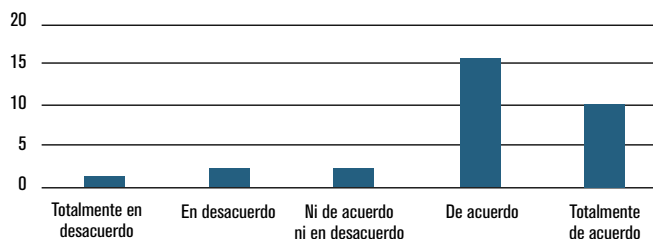
Resultados asesores



Resultados psicólogos

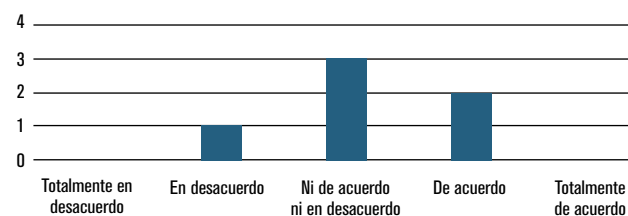


Resultados directivos docentes

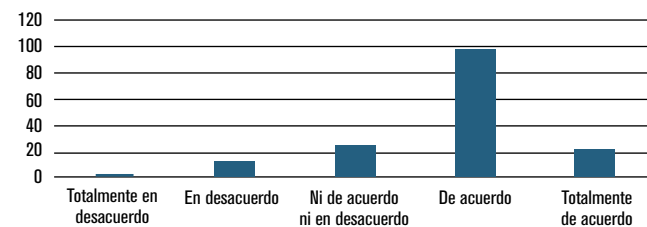


Los directivos y docentes son quienes organizan las instituciones para alcanzar metas y objetivos, teniendo en cuenta la participación de otros miembros de la institución.

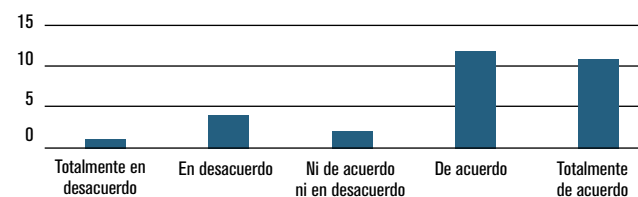
Resultados asesores



Resultados psicólogos

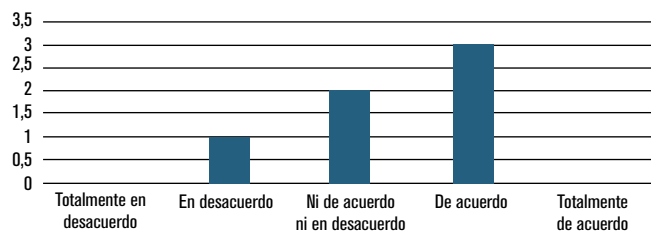


Resultados directivos docentes

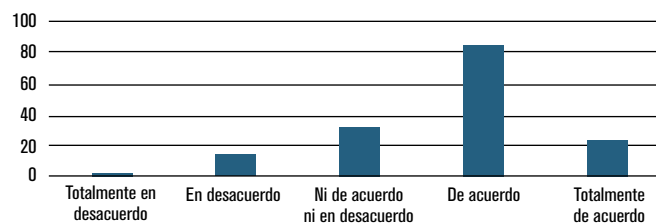


Los directivos docentes organizan las instituciones educativas para alcanzar metas y objetivos, dado que esa es su función.

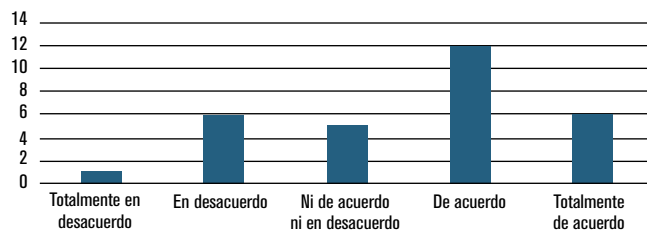
Resultados asesores



Resultados psicólogos

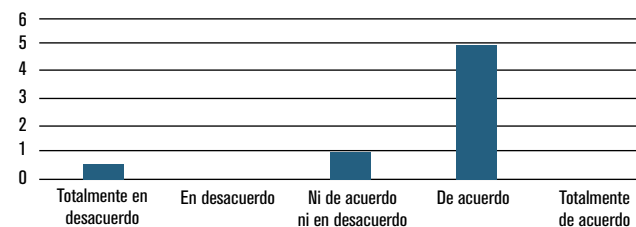


Resultados directivos docentes

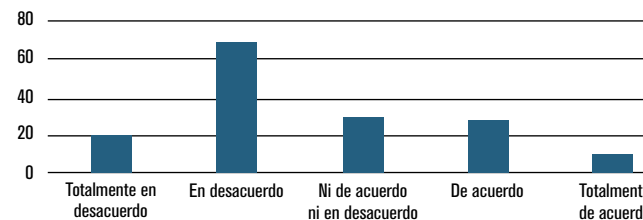


Los directivos docentes imponen la organización institucional

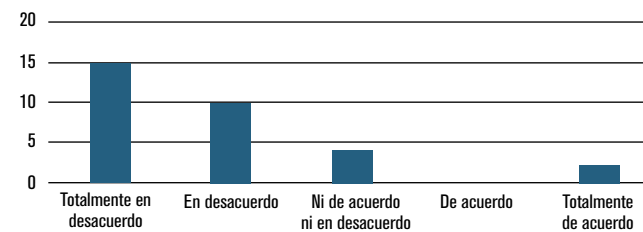
Resultados asesores



Resultados psicólogos



Resultados directivos docentes

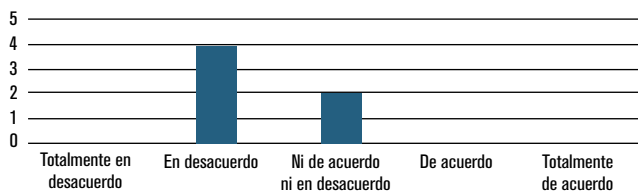




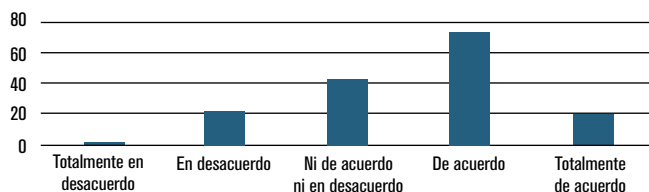
### El debido proceso

Son claros los mecanismos en las instituciones educativas para solucionar los conflictos que se presentan en ellas.

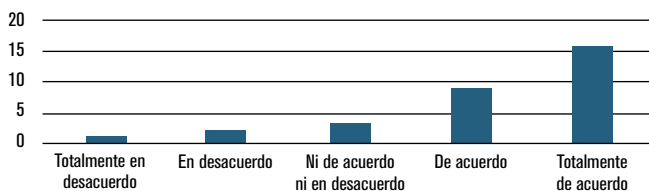
Resultados asesores



Resultados psicólogos



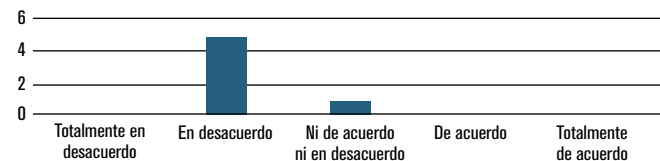
Resultados directivos docentes



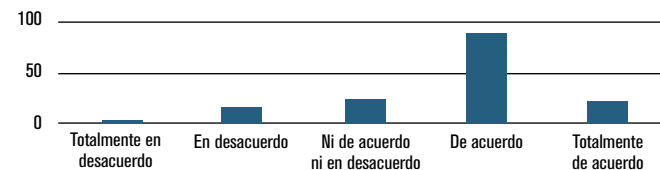
### Los comités de convivencia escolar

Los comités escolares de convivencia se encuentran actualmente en funcionamiento y se ocupan de identificar, documentar, analizar y resolver los conflictos que se presentan entre docentes y estudiantes, directivos y estudiantes, entre estudiantes y entre docentes.

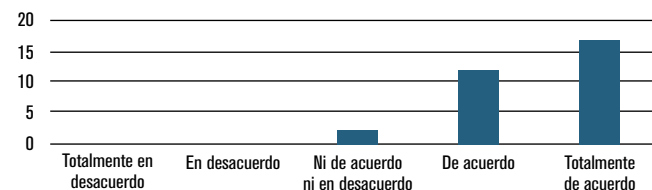
Resultados asesores



Resultados psicólogos

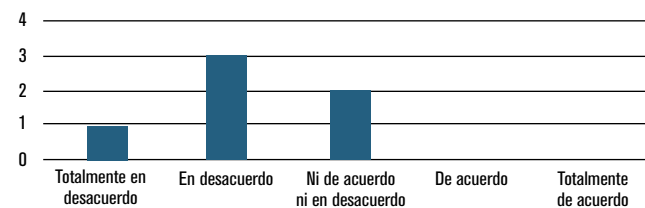


Resultados directivos docentes

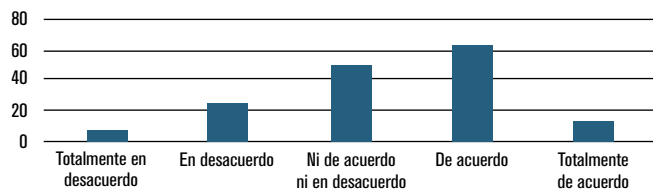


Los comités de convivencia escolar promueven el desarrollo de competencias y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

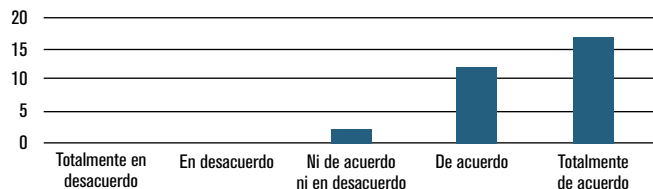
Resultados asesor



### Resultados psicólogos

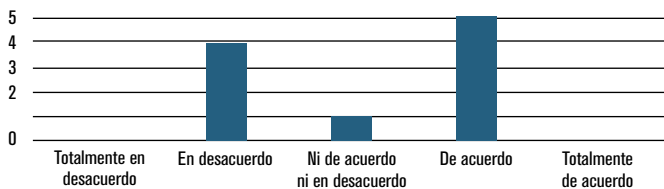


### Resultados directivos docentes

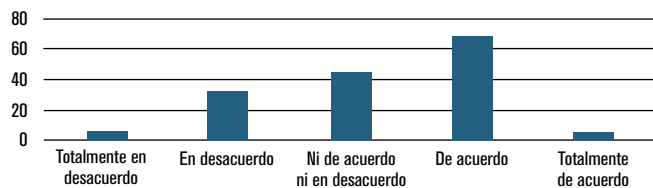


Los comités de convivencia escolar realizan actividades formativas para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente.

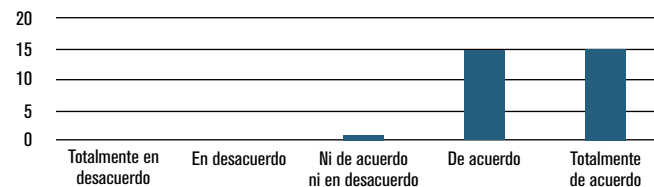
### Resultados asesores



### Resultados psicólogos

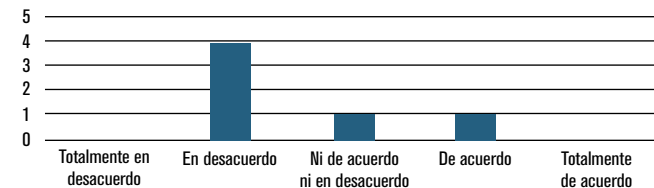


### Resultados directivos docentes

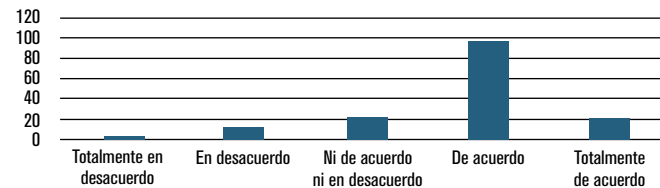


Los comités de convivencia escolar desarrollan estrategias de atención para estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes cuando se presentan casos de violencia, acoso escolar o de comportamiento agresivo que vulnere los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños y adolescentes.

### Resultados asesores



### Resultados psicólogos



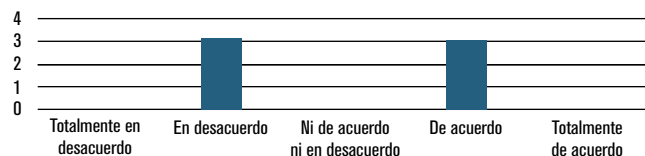
### Resultados directivos docentes



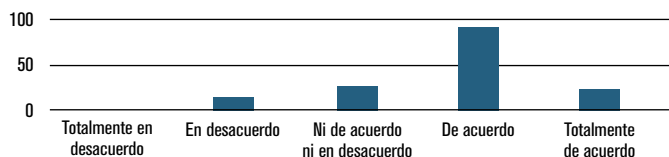
## La Ruta de Atención Integral

Los comités de convivencia escolar lideran procesos de atención en situaciones de riesgo a partir de las directrices propuestas en la Ruta de Atención Integral.

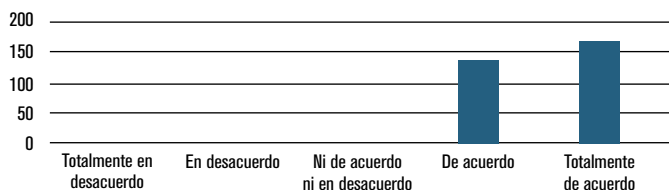
Resultados asesores



Resultados psicólogos

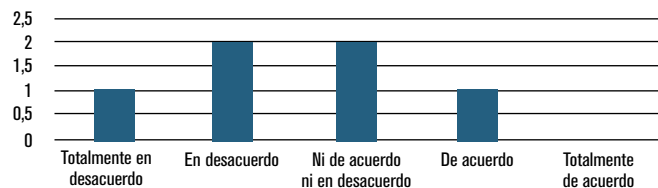


Resultados directivos docentes

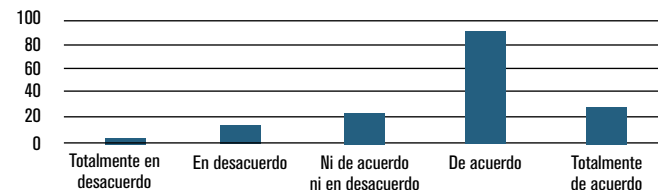


Las instituciones educativas asumen una posición responsable frente a la activación de la Ruta de Atención Integral en cualquiera de los casos que debe atender.

Resultados asesores



Resultados psicólogos

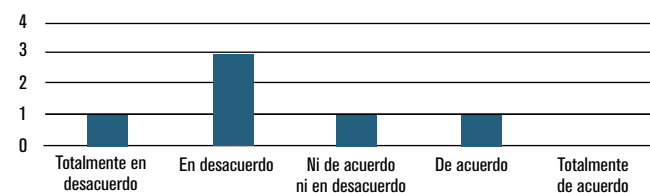


Resultados directivos docentes

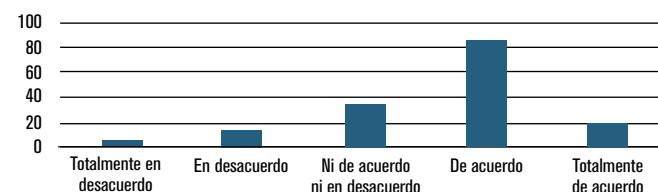


Los comités de convivencia escolar realizan acciones pertinentes para activar y poner en funcionamiento la Ruta de atención integral.

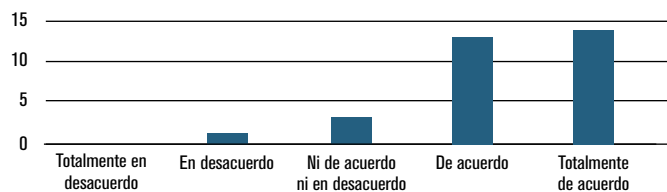
Resultados asesores



Resultados psicólogos



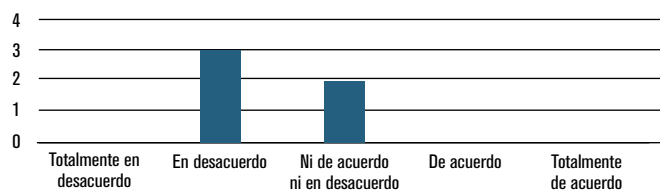
Resultados directivos docentes



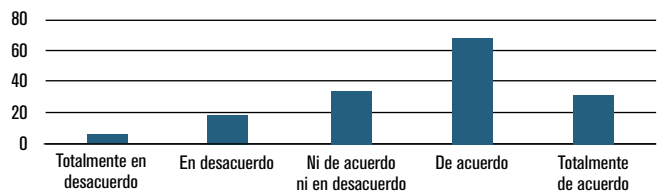
### Los manuales de convivencia

Todos los organismos que componen las comunidades educativas participaron en la construcción del manual de convivencia y están en constante revisión de él para contribuir en su ajuste y actualización.

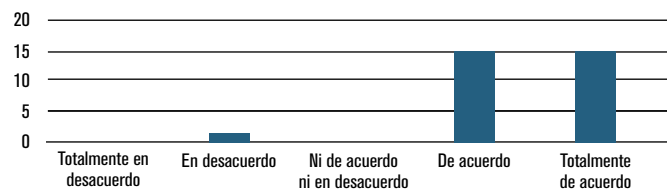
Resultados asesores



Resultados psicólogos

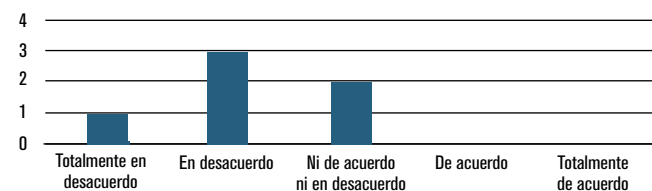


Resultados directivos docentes

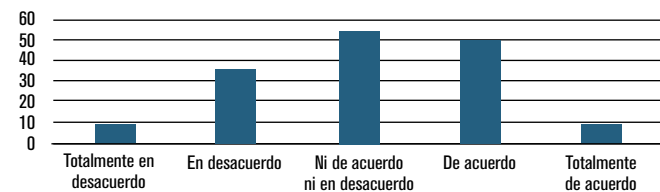


Todos los miembros de las comunidades educativas conocen el manual de convivencia y la forma de aplicarlo.

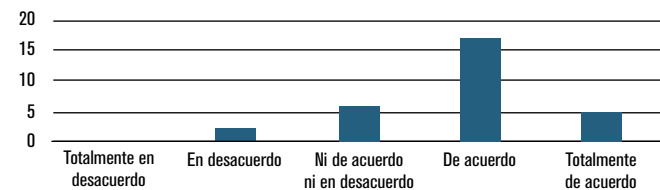
Resultados asesores



Resultados psicólogos

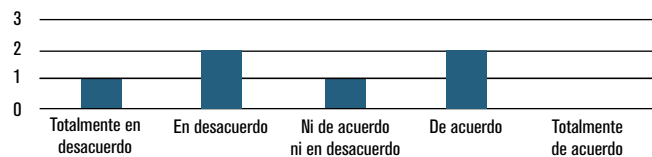


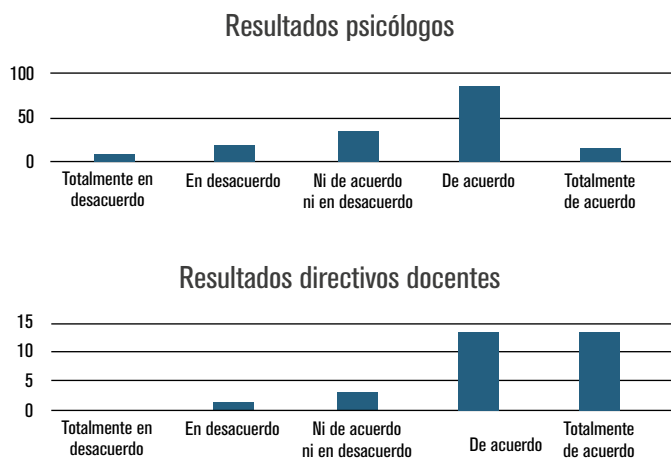
Resultados directivos docentes



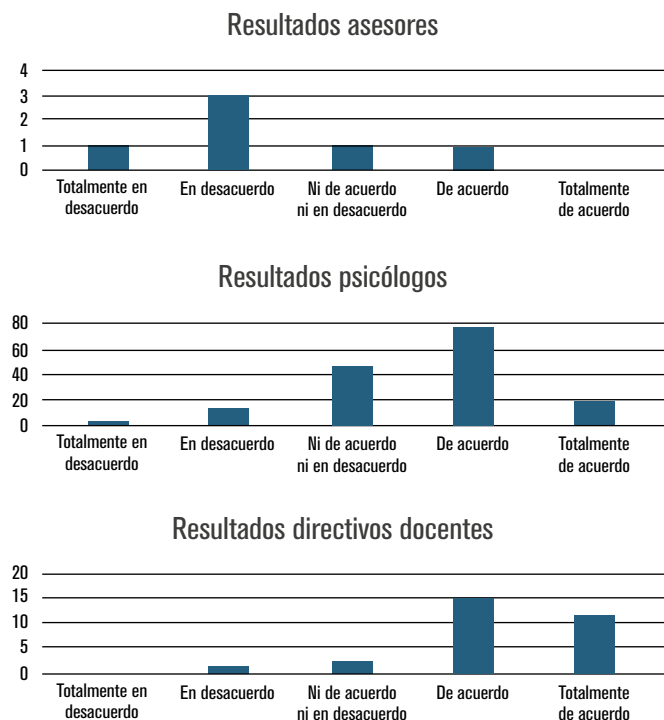
El manual de convivencia es un material de apoyo para la formación integral de los estudiantes y el avance de las comunidades educativas.

Resultados asesores





El manual de convivencia de las instituciones educativas promueve el manejo de una disciplina de confianza, donde la toma de conciencia y la reflexión son los medios para abordar los conflictos.



## Capítulo 3

### La mediación en la escuela como posibilidad para la convivencia: retos y oportunidades<sup>8</sup>

#### Proemio

La mediación en el ámbito escolar se constituye en una extensión de la convivencia. Esta permite la interacción de los actores en comunidad con el respeto por su ser, su individualidad, en esencia, un reconocimiento desde la empatía como una proyección de las posibles formas de ser en sociedad.

La mediación se construye sobre la base de la aceptación reflexiva y crítica. Esta permite que el individuo haga uso de todas sus capacidades, e igualmente, de sus experiencias. La escuela es el espacio que permite estas interacciones y el perfeccionamiento del actuar de cada uno, con los límites que se pueden tener en la medida en que se consolidan las relaciones. Para comprender los aportes que el Programa EEP ha hecho a las instituciones en relación con el acompañamiento a los procesos de mediación, se analizaron cuatro preguntas desde la encuesta aplicada a los asesores, psicólogos y directivos. Las dos primeras preguntas giran en torno a la manera como se entiende la mediación escolar y la forma como esta se está dinamizando a partir del uso de los manuales de convivencia y los otros dos, en torno a lo que es la cultura de paz en las instituciones.

El capítulo presenta dichos resultados y el análisis de los mismos de acuerdo con las siguientes categorías:

<sup>8</sup> Ver gráficas correspondientes al final del capítulo.

**Tabla 3.** Indicador, categorías, subcategorías y participantes correspondientes al Capítulo 3

Indicador	Categorías Teóricas	Subcategoría Teórica	Participantes
<b>Instituciones educativas acompañadas en mediación escolar</b>	Mediación escolar	Mediación Mediador Liderazgo estudiantil Participación y democracia	Directivos Psicólogos Asesores

## Hallazgos

### La mediación escolar y los asesores: ideas ambivalentes y en construcción

La mediación se caracteriza por ser un sistema en el que intervienen dos o más personas conscientes de tener un conflicto que desean resolver, y una tercera persona neutral, que trata de hacer de mediador recogiendo el discurso de las partes enfrentadas. Es un proceso en el que la participación de las partes es voluntaria, de ahí que son estas las que solicitan el inicio de la mediación o aceptan el ofrecimiento del equipo de mediación. El objetivo es llegar a una comprensión compartida del tema que les separa para construir una vía de solución consensuada que comprometa a las dos partes y que satisfaga a ambas (Aparicio, 2002).

Frente a la mediación escolar, no hay un consenso en las opiniones expresadas por los asesores. Para la mitad de ellos, estos procesos todavía no se están desarrollando en las instituciones y tampoco se hacen visibles desde los Manuales de Convivencia. La otra mitad de los asesores, no toma una postura clara frente a la manera como la mediación se está abordando en las instituciones.

Es posible que las situaciones en las instituciones educativas sean muy diversas en este aspecto y que, mientras en unas se están desarrollando estos procesos de forma exitosa

o se está avanzando en la implementación de esta como posibilidad para la solución de conflictos, en otras instituciones no está ocurriendo lo mismo.

Desde el punto de vista de los asesores, la mediación todavía se relaciona con la sanción y no presenta rasgos de corresponsabilidad en todos los miembros de las comunidades educativas, pues este es un asunto que tiende a ser asumido solo por los niños y jóvenes y no por la comunidad en general.

En este sentido y para estos mismos actores del programa, no es general que las I.E. se estén empoderando, se observa más bien, que son los jóvenes quienes están siendo responsables de la mediación, asumiendo un compromiso para la negociación, el establecimiento de acuerdos y la realización de seguimiento de cada uno de los casos que tienen la oportunidad de mediar.

Muchos de estos mediadores, representan la neutralidad frente a un conflicto, hacen un encuadre, establecen normas para la participación (cómo se habla, no se interrumpe al otro, se respeta), ayudan a la comprensión del conflicto y llegan a acuerdos para subsanar los daños causados entre las partes. A partir de estas acciones, se han podido reducir las riñas entre estudiantes en las instituciones en las que la mediación escolar se ha venido implementando para la resolución de conflictos. Se infiere entonces que sobresale el liderazgo estudiantil orientado al desarrollo de las conductas prosociales para aquellos estudiantes interesados en el tema.

Para los asesores, son los directivos y docentes quienes deben conocer y promover la mediación escolar, pues para los estudiantes es muy difícil todavía encarar el conflicto desde la mediación si no hay un buen acompañamiento institucional. Además, para que ello ocurra, debe generarse procesos de formación con todos los miembros de las comunidades educativas para que estas vayan comprendiendo y empoderándose de este tipo de procesos.

La mediación escolar, según los asesores, no puede continuar abordándose de forma aislada, por el contrario, este debe tenerse en cuenta en los manuales de convivencia, debe estar definido y soportado en el PEI como medio para la solución pacífica de conflictos y debe estar transversalizando

toda la formación que se está desarrollando en las instituciones. Así, la mediación debe irse articulando dentro de las dinámicas escolares, como parte importante del debido proceso, por cuanto configura una alternativa de solución para las situaciones que se presentan en los entornos escolares.

Según Pulido, Seoane y Molina (2013):

La mediación es una técnica que intenta ayudar a que personas enfrentadas puedan entender su conflicto de una forma más constructiva, intentando buscar formas colaborativas de solucionarlo. Para ello, se basa en la ayuda de una tercera persona, llamada mediador o mediadora, que facilita el análisis de lo ocurrido, así como las posibles soluciones de cara al futuro. La mediación es un proceso estructurado, con unos pasos y unas herramientas conocidos y manejados por el mediador (p.385).

Sin embargo, parte de las dificultades que se han presentado para que la mediación no sea un mecanismo instaurado de manera sólida en todas las instituciones, como lo expresan los mismos asesores, son las familias y docentes, quienes reclaman la sanción como parte imprescindible de la solución de conflictos porque, según ellos, sin esta no se hacen visibles los avances logrados en la solución de los conflictos.

La sanción es todavía, entonces, una parte fundamental en la solución de las diferencias, de acuerdo con lo expresado por los asesores. Sin embargo, para Boqué (2007), para que exista realmente la mediación, lo sancionatorio y punitivo debe desaparecer, pues el rechazo a cualquier manifestación de la violencia, junto con la promoción de buenos climas de convivencia, el desarrollo de competencias sociales y la disposición de mecanismos de gestión positiva de conflictos, son las condiciones necesarias para que haya mediación.

Pese a esto, los asesores reconocen que hay instituciones en donde la mediación se ha instaurado con la participación de estudiantes y docentes, aunque, a veces, desde comprensiones erradas del proceso. Es por ello que la mediación escolar se desarrolla en medio de comités de convivencia que trabajan desde lo punitivo, desde la aplicación de manuales

de convivencia que todavía sancionan para resolver las situaciones y desde el reconocimiento de la “culpa” como medio para lograr, por ejemplo, que los castigos sean más cortos.

En este sentido, cobra importancia la necesidad de formar en mediación escolar a todas las comunidades educativas, y no sólo a los estudiantes, como alternativa para crear espacios de formación que estén alineados con la necesidad de mediar los conflictos de formas cada vez menos violentas y más asertivas.

En las instituciones en donde la mediación escolar se está instaurando como medio para la resolución de conflictos, como lo expresan los asesores, se han ido estructurando formas sistemáticas para el registro y avance de estos procesos: se han creado formatos o se usan los que están propuestos desde el programa (actas con campos como: fecha, lugar, objetivos, desarrollo, conclusiones, compromiso, mediadores, conflicto, implicados, acuerdos y fecha para el seguimiento; se utiliza el cuaderno de la hora formativa para consignar todo lo que se moviliza en la mediación) para que la información derivada permanezca como registro del avance de los mismos.

Para estos mismos asesores, la mediación escolar debe ser entendida como una oportunidad para que las familias se integren a la labor formativa de las instituciones, dado que los estudiantes, en las comunidades en donde esta se implementa, manifiestan orgullo por participar en la estrategia desde su contribución a la construcción de la cultura de la paz, haciendo visible la posibilidad de integrar comunidades que han avanzado hacia la disminución de conflictos a partir de la implementación del trabajo mediador.

La mediación escolar, entonces, debe ser fortalecida desde la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa quienes, en conjunto, deberán continuar explorando otras alternativas de solución de conflictos como forma de mejorar el ambiente escolar en la tarea de construir ambientes más pacíficos para la convivencia.

Frente a la cultura de paz como fundamento para la resolución de conflictos en las instituciones, no hay una posición muy clara de los asesores. Puede decirse que este es un



concepto que está comenzando a permear las instituciones educativas, pero que, en general, se reconoce que en ellas se propende por implementar soluciones que estén alejadas de la violencia y que se tramiten a través de la gestión pacífica de conflictos.

La cultura de la paz es un concepto, entonces, que poco atraviesa el discurso de las personas que hicieron parte del rastreo investigativo; sin embargo, factores como la no violencia, la necesidad de solucionar los conflictos de forma pacífica y el deseo generalizado de mejorar los ambientes para la convivencia, son factores que constantemente emergieron en las discusiones y están relacionadas de forma directa con el concepto de cultura de la paz.

### **La mediación como acción posible para los psicólogos y los directivos docentes**

Para la mayoría de los psicólogos y directivos, la mediación escolar es una estrategia que se está consolidando como medio para la solución de conflictos en las instituciones educativas y, en muchos casos, estos se realizan a partir de las orientaciones del manual de convivencia.

Para los psicólogos, la mediación en las instituciones educativas se está implementando a través del uso de herramientas como el diálogo, la conciliación, la restauración de los implicados de acuerdo con medidas pedagógicas y formativas, la realización de campañas para promover la prevención de conflictos más que la solución de estos; se están atendiendo los conflictos y se les está haciendo seguimiento no solo con estudiantes, sino también con los padres y familias.

Desde este mismo punto de vista, se menciona que la mediación escolar está siendo comprendida en las instituciones como una instancia importante en el seguimiento al debido proceso y en la construcción de soluciones pacíficas a los conflictos. Así, el diálogo, la vinculación de las familias, la mesa de atención y los comités de convivencia escolar, se están involucrando en la cultura de la paz a través de la mediación como forma de solucionar las situaciones de diferencia que se presentan en las instituciones.

Para los psicólogos, parte fundamental de la instauración de la mediación escolar como alternativa de solución de conflictos en las instituciones, ha sido la formación de los líderes estudiantiles en el tema, lo que ha permitido ir consolidando una capacidad para afrontar las problemáticas desde otras ópticas diferentes a la violencia, como había sido costumbre entre las comunidades.

Sin embargo, para algunos psicólogos, el impacto de mediación escolar debe ser visto aún desde la particularidad de los casos que pueden resolverse en estas instancias, dado que el objetivo de la mediación es llegar a una comprensión compartida del tema que separa las partes para construir una vía de solución consensuada que comprometa a ambos y los satisfaga (Aparicio, 2002), condiciones que se cumplen poco cuando hay un conflicto entre niños y jóvenes.

Desde lo particular, los estudiantes que se están formando en mediación escolar, han ganado entonces en el desarrollo de competencias ciudadanas, han podido fortalecer su autoestima, el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación. Pese a esto, a la hora de implementar la estrategia en la institución, no cuentan con el apoyo y la credibilidad de los adultos (familias, directivos, docentes) para poder asumir estos procesos de manera autónoma e independiente.

Desde esta perspectiva, el liderazgo se ha ido permeando por el desarrollo de habilidades asociadas a la "... escucha activa de la información, emociones y sentimientos que las partes en conflicto expresan en el espacio y tiempo de la mediación" (Aparicio, 2002, p. 3) procurando aportar a la construcción de soluciones satisfactorias para las partes.

A partir de la mediación escolar, se ha avanzado en la construcción de ciudadanía, de autonomía, asertividad y empoderamiento a través del ejercicio reflexivo para la planeación de estrategias enmarcadas en la cultura de la paz, la articulación institucional, el análisis de las herramientas y recursos legales que dinamizan la vida institucional, la construcción y participación en redes, y el acompañamiento juicioso del programa y de los entes institucionales en las comunidades en donde estos procesos se están desarrollando.

Además, desde la perspectiva de los psicólogos, han sido los líderes estudiantiles quienes se han apersonado de la mediación, ganando espacios de participación en las instituciones, logrando que su voz sea escuchada, haciendo parte de la construcción institucional hacia el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, accediendo a espacios de interacción grupales donde han podido establecer cuáles son las situaciones más frecuentes que deben atender, compartiendo cómo las resuelven y enunciando cómo se imaginan la institución educativa de la que forman parte.

El punto de vista de los psicólogos con respecto a la cultura de la paz, es claro al afirmar que, desde las instituciones educativas se promueve el buen clima escolar, se ofrecen oportunidades para el desarrollo de competencias sociales, se dispone de mecanismos de mediación de conflicto y se rechaza la violencia como medio de solución a los conflictos que se presentan.

La cultura de la paz es un concepto que, como se ha mencionado, poco se referenció tanto en la caracterización de las instituciones de acuerdo con las tres clases de apropiación del programa, como en los grupos focales; ello puede ser muestra de que este es un concepto que apenas comienza a permear las dinámicas institucionales, por lo que todavía no se configura como factor de relevancia en el discurso de los actores que participan del mismo; los elementos inherentes a esta se han ido tomando en cuenta como factores de importancia en la estructuración de escuelas con entornos de aprendizaje más sanos y pacíficos.

Desde el punto de vista de los directivos, la mediación escolar debe estar acompañada por la disposición de los directivos y docentes para acompañar. Por ello, sin importar que el psicólogo se encuentre o no en las instituciones educativas, deben realizarse acciones como la activación de rutas de atención integral, el manejo de protocolos y la orientación de procesos asociados con la mediación escolar.

En este sentido, se puede afirmar que los directivos conocen los mecanismos y herramientas para atender, mediar y mitigar las situaciones de violencias que se generen, tanto en las instituciones educativas como en la comunidad, ya que,

por lo general lo que pasa dentro de las instituciones es el reflejo de la realidad del entorno en el que habita.

La mediación escolar es concebida desde las directivas de las instituciones educativas como un proceso pedagógico para lograr la transformación de actitudes y conductas de niños y jóvenes que, quizás, no están haciendo lo correcto, porque se está trabajando con personas en formación para la ciudadanía y, por lo tanto, los procesos institucionales deben apuntar al mejoramiento de conductas de los estudiantes no solo desde la sanción. Así, la mediación debe irse instaurando en las instituciones como un deber de los estudiantes que aporte a la construcción de mejores climas para la convivencia y la formación.

Sin embargo, esto apenas comienza, porque instaurar transformaciones culturales es un proceso largo y constante, la figura del mediador es nueva y apenas se está en proceso de formación. La instauración de la mediación como alternativa de solución de conflictos no es una tarea fácil, exige formación en derechos humanos, en liderazgo, en aspectos relacionados con la confidencialidad y el cuidado del otro.

Desde la perspectiva de las directivas y el grupo de docentes de las instituciones, los mediadores se encuentran apenas en proceso de formación; hasta ahora se comienza este proceso de construcción en el que deben involucrarse todos los miembros de las comunidades educativas para establecer ambientes propicios para la mediación.

En este orden de ideas, es necesario, además, que los estudiantes se empoderen de su rol protagónico en la solución de conflictos, ir pasando el lugar de poder de los docentes y directivos a los estudiantes mismos; hecho que requiere de un proceso en el que los mismos docentes y directivos permitan a los estudiantes tomar el control de las situaciones, permitiendo que sean ellos mismos quienes generen soluciones y las implementen aun cuando no satisfaga la mirada de estos.

El rol de los docentes y las directivas de las instituciones, sería entonces desde el estímulo, seguimiento y acompañamiento que pueden ofrecer para que sean los estudiantes quienes jalonen estos procesos. En este sentido, es de vital impor-

tancia que los docentes y directivos propicien las condiciones para que la mediación se desarrolle en las instituciones pues, de no ser así, es difícil la implementación en las escuelas.

Desde las directivas, se está haciendo todo lo que se debe hacer con los estudiantes y la comunidad para ir instaurando procesos de mediación en las instituciones, esto genera cultura de paz, pero también exige el compromiso de toda la comunidad educativa y el aporte que hacen los estudiantes es de vital importancia.

Al respecto, los directivos expresan que la labor del mediador es muy delicada y exige competencias específicas para enfrentar situaciones de conflicto. Han observado, por ejemplo, que cuando se presenta una situación, los mediadores sienten temor de involucrarse y mediar por los contextos de violencia en los que viven. En este sentido, falta formación de cómo pueden intervenir, tanto mediadores como líderes, de manera que puedan generarse mecanismos eficientes de solución de conflictos y no, propiciar nuevos conflictos con ellos.

Es importante entonces clarificar la manera como los líderes estudiantiles abordarían la mediación, determinar si es el personero el llamado a asumir este papel, cuál sería la formación que debe recibir, cómo se vincularía con otros procesos de convivencia que se desarrollan en la institución, cuál es la responsabilidad de los miembros de la comunidad educativa en la mediación, porque no debe permitirse que toda la responsabilidad caiga solo en algunos estudiantes.

En este sentido, la mediación escolar debe configurarse en las instituciones sujeta a mecanismos y normas que la regulen, procurando que se lleven a cabo de forma eficiente y con el apoyo de toda la comunidad educativa.

Para los directivos, en las instituciones donde el proceso de mediación ha avanzado un poco más, la estrategia ha dado buenos resultados. Los estudiantes se organizan de forma autónoma, hacen parte de la mesa de atención y se reúnen constantemente con directivos y padres de familia para intervenir y hacer seguimiento a los conflictos. Sin embargo, hacen énfasis en la necesidad de acompañar mucho a los estudiantes en este proceso, porque ellos solos no pueden operacionalizar la estrategia de forma eficiente.

En cuanto a la cultura de la paz, los directivos expresan que en las instituciones educativas se promueve el buen clima escolar, se ofrecen oportunidades para el desarrollo de competencias sociales y se rechaza la violencia como medio de solución a los conflictos, asegurando que estos se resuelvan sin violencia. Sin embargo, desde el discurso, la cultura de la paz no es un concepto que se maneje de forma directa, más bien, está consolidada desde la comprensión de la no violencia como medio para resolver las situaciones que se presentan.

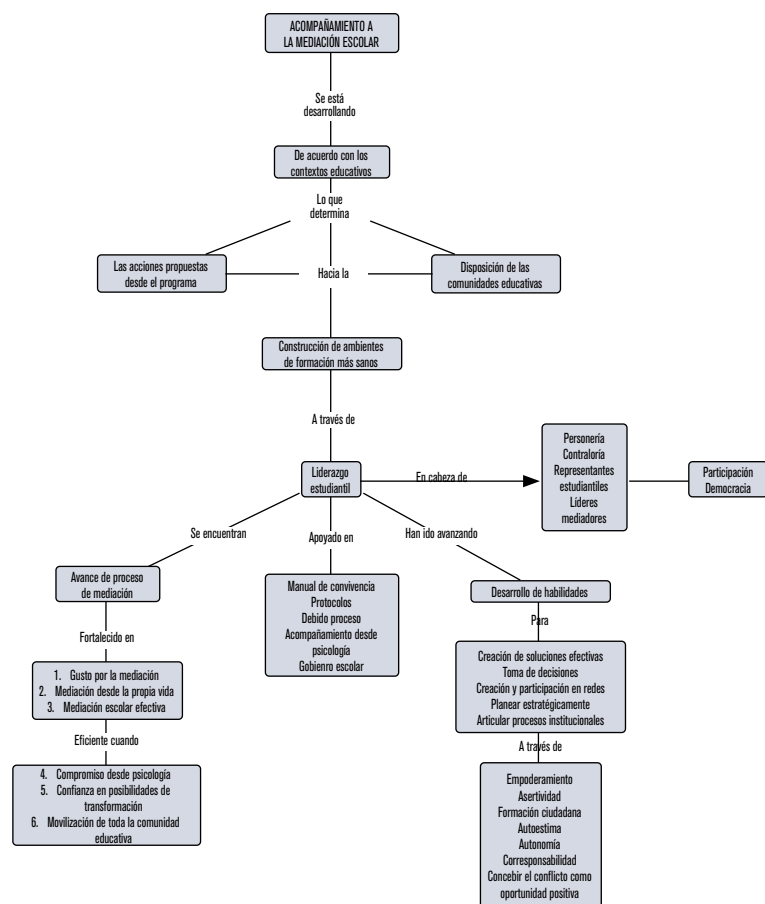
Se debe considerar, además, que la mediación escolar solo emergió en las clases de instituciones 2 (instituciones en fase de afianzamiento) y 3 (instituciones en fase de empoderamiento). En la clase 2, esta se describe como un proceso que debe ser acompañado por los psicólogos para que se desarrolle; pero en la clase de instituciones 3 la mediación es un proceso que se desarrolla con y sin el acompañamiento del psicólogo, en aras de solucionar los conflictos que se presentan.

A continuación, se presentan, por medio de un mapa, algunas de las comprensiones observadas en los resultados acerca del avance de la mediación en las instituciones educativas (Ver mapa 2).

## Conclusiones en retrospectiva

- La estrategia de mediación está respondiendo de forma particular a los contextos educativos en los que se desarrolla. Su avance no depende solo de las acciones que se proponen desde el Programa, sino también de la disposición de toda la comunidad educativa, en donde prima la diversidad de posturas, la diversidad de familias, las posturas diferentes entre directivos, docentes, familias y estudiantes que están avanzando, desde su propia particularidad, hacia la construcción de ambientes de formación más sanos.
- Es posible entonces que la diferencia en las posturas asumidas entre directivos, psicólogos y asesores, se deba a las distintas situaciones que se presentan en las instituciones educativas vistas desde diferentes perspectivas. El

Mapa 2. El acompañamiento a la mediación escolar



Fuente: Elaboración propia

Programa ha aportado al desarrollo de la estrategia y esta ha avanzado en las instituciones educativas de acuerdo con las particularidades de sus condiciones, las posturas asumidas por los miembros de las comunidades educativas y la capacidad para instaurar nuevos procesos de convivencia que se tengan en las mismas.

- La mediación escolar todavía se relaciona sanciones y presenta pocos rasgos de corresponsabilidad en todos los miembros de las comunidades educativas; esta tien-

de a ser asumida solo por los niños y jóvenes y no por la comunidad en general. Al respecto, es necesario crear mecanismos de acompañamiento para los líderes mediadores, para garantizar que estos avancen y continúen en el tiempo.

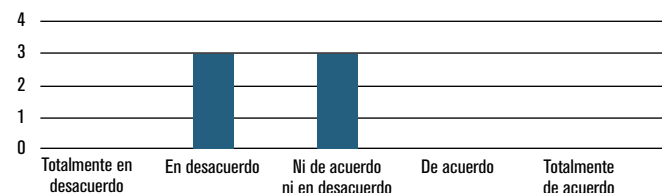
- La estrategia ha reportado buenos resultados en las instituciones en las que se ha venido desarrollando, reduciendo los conflictos y generando condiciones para la construcción de ambientes más sanos para la convivencia. Allí, los líderes estudiantiles se han empoderado de la mediación ganando espacios de participación, logrando que su voz sea escuchada, haciendo parte de la construcción institucional hacia el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje y accediendo a espacios de interacción.
- Se necesita formación en mediación escolar para todos los miembros de las comunidades educativas en aras de que las comunidades vayan comprendiendo y empoderándose de este tipo de estrategias.
- La mediación escolar debe configurarse en las instituciones como un proceso sujeto a mecanismos y normas que la regulen, procurando que se lleven a cabo de forma eficiente y con el apoyo de toda la comunidad educativa.
- La mediación escolar debe irse articulando con las dinámicas escolares; este es un proceso que no puede abordarse de forma aislada, por el contrario, debe hacerse visible en los manuales de convivencia y en los PEI como parte de la cultura institucional.
- La mediación escolar debe ser fortalecida desde la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa quienes, en conjunto, deberán continuar explorando otras alternativas de solución de conflictos como forma de mejorar el ambiente escolar en la tarea de construir ambientes más pacíficos para la convivencia.
- La cultura de la paz es un concepto que está comenzando a permear la cotidianidad en las instituciones educativas; en general, se reconoce que en estas se debe propender por implementar soluciones a los conflictos, que estén alejadas de la violencia y que se tramiten a través de la gestión pacífica de ellos.

- Los estudiantes que se están formando en mediación escolar, han ganado en el desarrollo de competencias ciudadanas, han podido fortalecer su autoestima, el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación. Sin embargo, a la hora de implementar la estrategia a nivel institucional, requieren del acompañamiento de los adultos (familias, directivos, docentes) para poder asumir estos procesos de manera autónoma e independiente.
- La instauración de la mediación como alternativa de solución de conflictos en las instituciones no es una tarea fácil, exige formación en derechos humanos, en liderazgo, en aspectos relacionados con la confidencialidad, el cuidado del otro y el respeto. Este proceso de construcción es el que se está comenzando en muchas instituciones gracias al acompañamiento del PEEP.

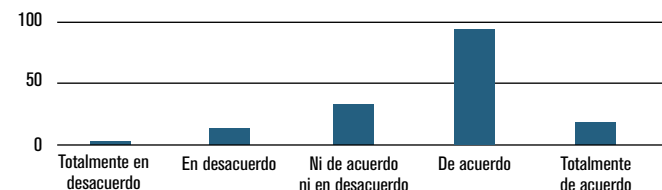
## Gráficas correspondientes a las categorías desarrolladas en el capítulo 3

Cuando se presentan conflictos en las instituciones, estos se resuelven a través de un sistema en que intervienen dos o más personas conscientes de tener un conflicto y procurando canales de comunicación asertivos que desean resolver, y una tercera persona neutral, que trata de hacer de mediador.

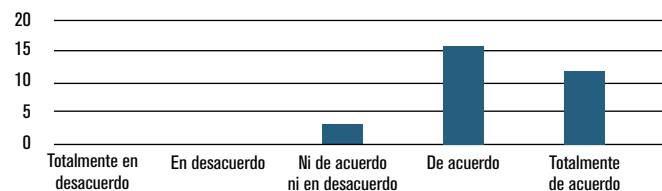
Resultados asesores



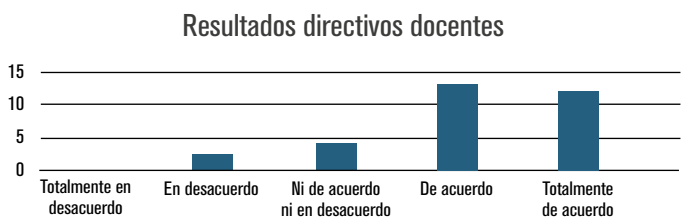
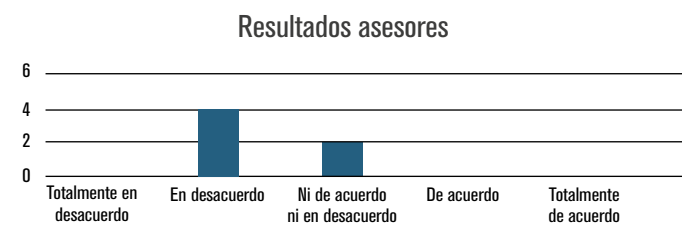
Resultados psicólogos



Resultados directivos docentes



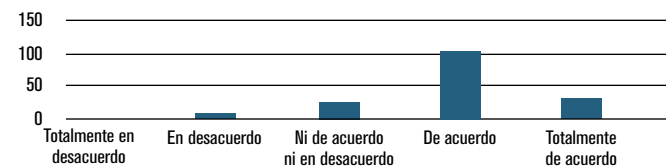
Los procesos de mediación se desarrollan a partir de las orientaciones dadas en los manuales de convivencia.



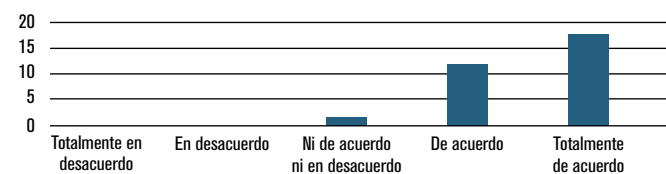
En las Instituciones Educativas se promueve el buen clima escolar, se ofrecen oportunidades para el desarrollo de competencias sociales, se dispone de mecanismos de mediación de conflicto y se rechaza la violencia como medio de solución a los conflictos que se presentan.



### Resultados psicólogos

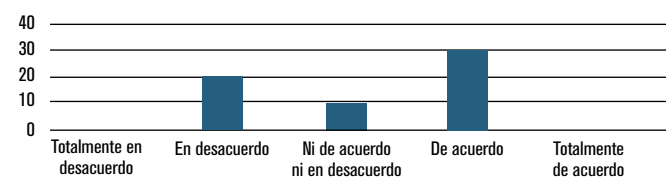


### Resultados directivos docentes

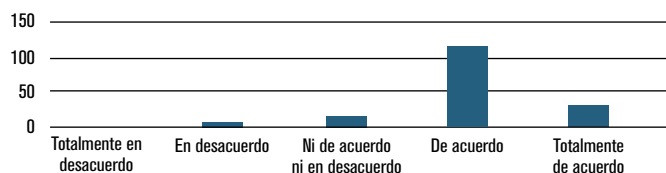


La solución de conflictos en las instituciones busca asegurar que estos se resuelvan sin violencia, el aclaramiento del origen del conflicto, la facilitación de la comunicación y el trabajo sobre el problema concreto.

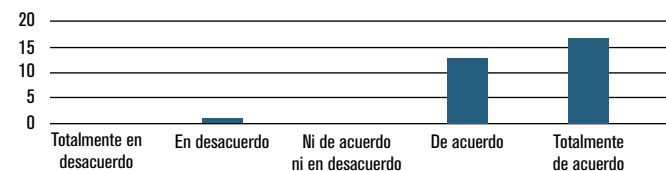
### Resultados asesores



### Resultados psicólogos



### Resultados directivos docentes



## Capítulo 4

### La familia en el marco del Programa Escuela Entorno Protector: el aliado fortalecido y por fortalecer

#### Proemio

La familia, en el ámbito escolar, se convierte en el aliado que participa con su rol específico y se coadyuva en el proceso escolar, interfiriendo o no, en las direcciones que se desarrollan en el medio educativo. Lo ideal es que aporte con una comunicación activa, de respeto y reconocimiento por las dinámicas que se viven en ella:

La familia es el primer grupo al que se pertenece y del cual se adquieren los valores básicos, en este es necesario lograr un progreso armónico e integral; la respuesta afectiva de uno a otro provee la recompensa básica de la vida familiar. Se precisa, por tanto, de la construcción de bases firmes para que la familia pueda funcionar eficazmente (Osoria y Cobián, 2010, p. 339).

Los aportes que el Programa Escuela Entorno Protector ha ofrecido al fortalecimiento de las familias, se basan, principalmente, en la consolidación de las escuelas de padres y madres; dichos aportes se determinaron a partir de cinco preguntas que se realizaron en la encuesta aplicada a directivos, psicólogos y asesores, cuyas respuestas fueron enriquecidas a través de los datos encontrados en los grupos focales desarrollados con estas mismas personas.

A continuación, se presentan los resultados y el análisis de los mismos, de acuerdo con las siguientes categorías:

**Tabla 4.** Indicador, categorías, subcategorías y participantes correspondientes al Capítulo 4

INDICADOR	CATEGORÍAS TEÓRICAS	SUBCATEGORÍA TEÓRICA	PARTICIPANTES
Instituciones educativas oficiales fortalecidas en escuelas de padres y madres	Familia y escuela	Corresponsabilidad familiar Factores de riesgo y protección familiar Participación y democracia	Psicólogos Asesores Directivos

**Fuente:** las autoras

## Hallazgos

### La institución educativa y la relación con las familias: un reto vigente, una sinergia potente

Desde la labor realizada por el equipo de profesionales del Programa se pudo observar que, para los asesores, las instituciones trabajan poco de la mano de las familias para construir entornos más protectores de aprendizaje para niños y jóvenes, aunque se reconoce que esta sinergia entre escuela y familia puede generar confianza entre los actores del proceso educativo (familias-docentes-directivos y estudiantes) y favorecer relaciones en acciones de mejora de la gestión escolar y de apoyo al aprendizaje de los estudiantes (Morgan, Nutbrown y Hannon, 2009; Rasbash, Leckie y Pillinger, 2010; Sánchez y Valdés, 2014).

Para los asesores, las familias apenas están comenzando a dar cuenta del lugar que les corresponde en la institución, lo que debe relacionarse directamente con las invitaciones constantes que se les hacen desde el Programa. Ello, ha hecho que las familias estén más presentes y se vinculen un poco más con las dinámicas institucionales.



Desde esta misma óptica, se considera que son los directivos y docentes quienes viabilizan el trabajo con las familias, pero desde la atención a situaciones particulares. Ellos convocan a las familias a la institución, en general, para entrega de notas, llamados de atención, confirmación de excursiones y salidas, y escuelas de padres (a veces relacionadas con la entrega de notas para aprovechar la presencia obligatoria de los padres), a través de circulares, página web, redes sociales y los cuadernos de los niños.

De acuerdo con la mirada de algunos asesores, las escuelas de padres y madres se concentran en temas específicos, se realizan dos o tres en el año y solo por cumplir con un requisito, lo que pudiera estar generando desmotivación entre los padres para asistir a estas. Para otros asesores, estas escuelas de padres están apuntando a la promoción y la prevención de situaciones de riesgo que deben ser acompañadas desde las familias. Por ejemplo, en aulas de paz (estrategia de Enrique Chauz que se implementa en el programa a cargo de los psicólogos que tiene dos objetivos mejorar clima de aula y mejorar las competencias ciudadanas), se forma a las familias en disciplina positiva, mediación escolar y se interviene con los padres, lo que ha permitido establecer escuelas en familia.

En consonancia con lo anterior, los asesores expresan que el éxito del diseño e implementación de dichas escuelas de padres, se está midiendo solo a partir de la cantidad de padres que asisten y permanecen en estas, sin tener en cuenta la participación activa, el compromiso y las transformaciones que pueden generarse desde allí, asuntos estos, entre los más valiosos en el marco de los cambios cualitativos de los procesos.

Desde el rol de las instituciones educativas, los asesores expresan que también se ha ido transformando la forma como se concibe la familia. Esta se entiende como ente de protección en la mayoría de los casos, lo que ha ido cambiando la forma como ella se vincula con los procesos institucionales, ya no solo desde la necesidad de la sanción para complementar la formación académica de la escuela, sino también desde la necesidad de involucrarlos como miembros activos de la comunidad. Esto converge con los avances en el tema de liderazgo (definidos en el capítulo sobre cultura de la legalidad

y los mecanismos de participación democrática), cuando se alcanza a entender que las instituciones están pasando de estilos de liderazgo muy directivos hacia estilos más colaborativos, en los que la familia cumple un rol mucho más destacado desde la participación, y se ha evidenciado una participación familiar muy consultiva.

Sin embargo, desde la misma mirada de los asesores, se reconoce que existen familias en las que pueden estar generándose situaciones de riesgo y vulnerabilidad de derechos a sus hijos y acudidos (negligencia, resistencia a los llamados de la institución, delegan su responsabilidad como familia a otros), lo que deriva en un gran impacto entre estos estudiantes y las relaciones que establecen con otros.

La postura expresada por los psicólogos frente a la vinculación de las familias a las dinámicas institucionales, es diversa. Para ellos, las instituciones educativas están trabajando de la mano de las familias en la construcción de escuelas más protectoras, pero todavía no se vinculan de manera comprometida con los procesos que se desarrollan en la institución y tampoco es general el aporte que las familias están haciendo a la construcción de las realidades que se gestan en las instituciones.

La participación de los padres en educación comprende actividades que estos realizan en el hogar, en las instituciones escolares y la comunidad para fomentar el éxito académico de sus hijos y los estudiantes en general (Fantuzzo, McWayne, Perry y Childs, 2004; Suizzo y Stapleton, 2007). Esta participación implica que las familias asuman responsabilidades compartidas con los docentes y otros actores educativos para crear condiciones que faciliten a los estudiantes, responder de forma eficiente a las demandas cognitivas, afectivas y sociales de las escuelas (Graham, 2011; Ortiz, 2004).

Para la tercera parte de los psicólogos encuestados, las instituciones trabajan constantemente con las familias con el propósito de ofrecer entornos de protección para los niños y jóvenes; para otra tercera parte de estos psicólogos, las familias no se están vinculando con los procesos institucionales; y el último tercio de estos psicólogos no tomó una postura clara ante el papel que juegan las familias en la dinámica de las instituciones intervenidas.

Desde los grupos focales se pudo establecer que, para ellos (psicólogos), las familias son convocadas a las instituciones, principalmente, para resolver diferentes tipos de situaciones que afectan la convivencia: situaciones tipo 1, 2 o 3. También son convocados para que participen en las escuelas de padres donde se desarrollan los proyectos institucionales con temas de protección y prevención; con proyectos externos cuando estos están dirigidos a temas específicos como la prevención de consumo de sustancias, hábitos saludables, derechos sexuales y reproductivos y, en todos los procesos en los que se vinculan los consejos de padres. La convocatoria a las familias se realiza mediante circulares, folletos publicitarios, citaciones, llamadas telefónicas, páginas electrónicas, notas, que buscan motivar la participación de los padres.

Ahora bien, las vivencias, experiencias, creencias, estilos de vida y técnicas de crianza son insumos importantes que se deben conocer desde la institución para saber los contextos que envuelven la realidad de los niños y jóvenes con que se trabaja. Sin embargo, desde el punto de vista de los asesores, en las instituciones se convoca a los padres de familia y cuidadores cuando ya se han agotado otras estrategias para manejar situaciones emocionales, comportamentales y académicas de los estudiantes. En este sentido, existe la creencia de que las familias no están siempre prestas a responder a los llamados desde la institución porque los padres están trabajando, no tienen tiempo, están inmersos en realidades de violencia intrafamiliar, violencia de género, maltrato infantil, abandono, condiciones que no les permite estar vinculados a la labor formativa que se desarrolla en las instituciones de manera continua.

Son muchas las familias que están comprometidas con la labor que se genera desde las instituciones, pero, para los psicólogos, todavía se debe fortalecer y realizar un trabajo arduo en la vinculación de las familias con las dinámicas de la escuela, compartiendo la corresponsabilidad de la labor formativa que ambos entes, instituciones y familias, deben realizar.

Desde el punto de vista de los directivos, las instituciones educativas se encuentran, actualmente, trabajando con las familias en la construcción de ambientes más protectores para los niños y jóvenes; las familias están vinculadas con la

institución y se está desarrollando un trabajo conjunto entre ambos entes para la construcción de mejores realidades en las instituciones educativas.

Los directivos, afirman que el Programa Escuela Entorno Protector ha tenido gran impacto en las instituciones desde el trabajo que se realiza con la familia al vincularla como eje fundamental en el manejo de casos de estudiantes con comportamientos disruptivos, a partir de la reflexión y la solución de conflictos mediados por la cultura de la paz. El papel fundamental de la familia, para los directivos, está ligado fuertemente con la convivencia. Desde esta perspectiva, las instituciones han procurado abrir espacios de participación y vinculación de las familias a la formación de los estudiantes, con miras a mejorar los ambientes de aprendizaje.

Para los líderes de las instituciones, las familias se están vinculando con los mecanismos de convivencia de maneras más sistemáticas, lo que ha permitido la realización de acciones teniendo en cuenta el debido proceso y orientando la intervención de situaciones de conflicto, teniendo en cuenta el punto de vista de las familias y de las realidades que viven. Ello se relaciona también con las nuevas formas de liderazgo que tienen una tendencia hacia la colaboración que están asumiendo las directivas de las instituciones, en las que la participación de entes como la familia, son esenciales para la construcción de ambientes de formación más democráticos.

De acuerdo con Vallespir, Rincón & Morey (2016), se han identificado cinco formas de participación de las familias en las instituciones educativas. Estas diferentes formas comportan distintos grados de implicación de las familias en la escuela y también de impacto en el éxito educativo del alumnado. Las dos primeras formas de participación son la informativa y la consultiva. Son las formas más habituales en las escuelas y también las que implican una participación menos profunda.

Ante estas dos formas de participación, se identificaron otras tres que implican una participación más profunda en aspectos que afectan directamente el aprendizaje de los estudiantes: decisiva, evaluativa y educativa (Vallespir, Rincón & Morey, 2016). Son formas de participación que influyen en la mejora del rendimiento escolar y la convivencia. Se puede

evidenciar, entonces, que en las instituciones educativas se presenta, por lo general, una participación consultiva a partir de la posibilitación de espacios de participación. La tendencia es entonces a la construcción colaborativa de instituciones educativas más protectoras en conjunto con las familias, en un proceso de avance que comienza y se visualiza como de gran importancia para mejorar los ambientes de aprendizaje de niños y jóvenes.

Las familias son convocadas de forma permanente desde las instituciones, para que participen en charlas, en espacios de reflexión que las lleve a pensarse desde las necesidades que tienen, desde los aportes que puede hacerles el Programa EEP, para que se capaciten en temas relacionados con lo que les está sucediendo a los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa: acoso escolar, consumo de sustancias, embarazo adolescente; lo que les permite participar de formas más activas en las dinámicas institucionales y comunicar de formas más acertadas, a los profesores, psicólogos o directivas, sus necesidades e inquietudes y, así, configurarse como actores en la construcción de soluciones para la transformación de las escuelas en entornos más protectores.

Desde los directivos, se concibe la familia como ente responsable de la formación de niños y jóvenes que se encuentra en crisis y que ha ido desdibujándose en su rol de primer formador. Es la familia, independiente del grado de consanguinidad (tíos, abuelos, padres, cuidadores), desde donde debe fortalecerse el trabajo en valores. Sin embargo, son las instituciones educativas las llamadas a cumplir con este rol porque hoy son muchos los estudiantes que están solos y sin el apoyo de la familia, por ello, para los directivos, los niños y jóvenes no progresan. Es importante una pregunta histórica y antigua, con matiz reflexivo en este punto: ¿ha de cumplir la escuela aquello que la familia no? Asunto poco fácil que, enmarcado en el abandono familiar al que se enfrentan niños y jóvenes, queda en la mira de las decisiones éticas y políticas de un país como Colombia y una ciudad como Medellín.

Frente a esto, se destaca que las familias casi no participan, hay poco acompañamiento y apoyo, lo que se ve reflejado en los resultados académicos de los estudiantes. Los

factores que afectan la relación familia-escuela se asocian con características de los estudiantes, las familias, el ambiente escolar, la política educativa y la comunidad en general (Epstein y Sheldon, 2006; Flouri y Buchanan, 2003; Valdés y Sánchez, 2016), por lo que el papel de la escuela como ente transformador de la sociedad, debe continuar reforzándose desde el Programa, como aspecto de relevancia para lograr la construcción de entornos más protectores para niños y jóvenes, no para reemplazar lo irremplazable, sino para complementar y fomentar desde el rol, la postura y la posición que le corresponde: ser escuela, formar ciudadanos.

### ¿Cómo se entienden las familias desde las instituciones educativas?

Desde el punto de vista de los asesores, las familias todavía no se reconocen como entidades en constante cambio y con posibilidades de crecimiento. Al respecto, Torío et al. (2010), mencionan que, para que puedan operarse cambios en la estructura familiar se requieren tres factores principales: deseo de cambio, reconocimiento de la familia como comunidad en la que todos tienen derechos y deberes, y una convicción en los valores esenciales de la democracia; elementos que, de acuerdo con lo hallado en esta investigación, no se encuentran frecuentemente en las familias de dichas instituciones.

Algunas de las características de la relación familia y escuela que mencionan los asesores son:

- Las instituciones educativas trabajan poco de la mano de las familias para construir entornos más protectores para niños y jóvenes.
- Las familias apenas están comenzando a reconocer y entender el lugar que les corresponde en la institución.
- Las instituciones educativas son las que convocan a las familias y les están abriendo espacios de participación, pero no todavía desde el diseño e implementación de programas dirigidos a que estas se empoderen de su papel protagónico en la vida institucional.

- Las familias son muy diversas. Hay aquellas que acompañan de maneras asertivas los procesos académicos de niños y jóvenes. Otras, por el contrario, son abandonadas, negligentes y hasta maltratadoras y violentas; lo que configura situaciones de riesgo.

Como se observa, para los asesores, las familias son poco promotoras de igualdad, solidaridad y responsabilidad; lo que pudiera ser una de las razones por las que es tan difícil construir ambientes democráticos en las instituciones educativas, en donde el respeto por los derechos del otro y el cumplimiento de los deberes sean la base de la convivencia.

En este sentido, existe un cierto consenso entre los investigadores Secades y Fernández (2002) acerca de la existencia de cinco grandes factores de riesgo familiares relacionados con las pautas de convivencia: el tipo de estilo educativo parental, la existencia de destacados conflictos familiares, las actitudes parentales hacia actividades ilícitas, la calidad de los lazos afectivos entre los padres y los hijos, y los estilos de comunicación familiar (Al-Halabi, et al., 2008).

Por otro lado, los psicólogos no estuvieron de acuerdo con respecto a la manera como se concibe la familia desde las instituciones educativas. Al igual que en el análisis de los aspectos relacionados con la interacción familia e instituciones educativas, hubo diversidad en las respuestas.

Para un tercio de los psicólogos, las familias se reconocen como entidades en constante cambio, como actores decisivos en la construcción de ambientes educativos en las instituciones educativas y como promotoras de igualdad, solidaridad y responsabilidad. Para otro tercio de los psicólogos encuestados, las familias todavía no se reconocen como entes en transformación, como institución empoderada de su corresponsabilidad en la construcción de mejores ambientes para la convivencia en las instituciones educativas y como primer espacio formador en un marco de derechos y deberes, como base para el ejercicio de la participación democrática y la ciudadanía. El tercio faltante de psicólogos encuestados, no asume una posición clara frente a dicho tema.

Para los psicólogos, las familias pueden actuar dentro de las instituciones para aportar a la construcción de entornos más protectores, a través del acompañamiento, supervisión y orientación de los niños y jóvenes. Sin embargo, es generalizada la idea de que las familias no acompañan a las instituciones desde su rol, por las limitaciones que experimentan en cuanto a tiempo, necesidad de trabajo, desinterés por los asuntos escolares, etc.

Desde esta perspectiva, puede decirse entonces, de acuerdo con el punto de vista de los psicólogos que, aunque hay familias con excelentes condiciones para acompañar la formación de sus hijos en las instituciones educativas, ello ocurre de forma parcial por las dinámicas familiares que se suscitan en su realidad.

Otro, es el caso de las familias que configuran algunas condiciones de riesgo para los niños y jóvenes. Según los psicólogos, estas familias dejan mucho tiempo solos a los estudiantes y no siempre están acompañando sus procesos formativos, además de concebir la posibilidad de que las familias se pueden convertir, en ocasiones, en vulneradoras de los menores.

Desde otro punto de vista, algunos psicólogos expresan que las familias pueden configurarse en ambientes de protección o de riesgo en el sentido en que pueden brindar un ambiente saludable y sano en un momento específico. Pero las condiciones cambiantes de las familias pueden hacer que se tornen en factor de riesgo, cuando al interior de ellas se vulneran los derechos de los menores, aun cuando sean situaciones que no se presenten tan constantemente.

Para los psicólogos, es fundamental entonces identificar las familias de sus comunidades educativas como insumo esencial para conocer el contexto y ayudar, junto con ellos, a transformarlo en ambientes dirigidos hacia el reconocimiento de la corresponsabilidad como camino hacia la construcción de escuelas más protectoras.

Los directivos, en cambio, tienen una percepción muy distinta acerca de las familias de sus comunidades educativas. De acuerdo con los resultados de la encuesta, la mayoría de ellos piensa que las familias están promoviendo valores

de igualdad, solidaridad y responsabilidad en los estudiantes y se conciben a sí mismas, como entes en constante cambio y necesidad de transformación.

Sin embargo, los mismos directivos expresan que en las instituciones existen familias diversas. Se observa violencia intrafamiliar, abandono por parte de los padres y negligencia en algunos casos. Algunas familias se convierten en factor de riesgo por que son conservadoras y tienen pensada una educación vertical e impositiva para los niños y jóvenes, entonces, cuando viene la educación pública en el ejercicio de los derechos y de la participación del estudiante, estas familias se convierten en un obstáculo, por que no quieren que los muchachos sean autónomos.

Hay otras familias, expresan los directivos, en las que hay hacinamiento, niños y jóvenes muy solos, los padres se encuentran trabajando de lunes a sábado, son familias que viven en sitios marginados, hay casos de abuso sexual, abandono por parte de los padres, en las mismas casas se realiza la actividad de expendio de drogas, los padres llevan a sus hijos a ver películas pornográficas, padres con vidas sexuales desordenadas bajo la presencia de sus hijos, abuso de sustancias y alcohol, promiscuidad, maltrato físico hacia las madres o padres, abuso, violación, abortos.

Hay también familias presentes, que siempre van a consejos de padres, reuniones individuales y a las actividades que son convocadas, pero el problema de las familias, es que quieren que los colegios asuman la formación integral de los niños y jóvenes sin su apoyo, todo el trabajo para las instituciones educativas. Estas familias dicen apoyar la labor de la escuela, pero realmente, dejan toda la responsabilidad de la formación de niños y jóvenes en sus manos. Resulta conveniente aquí, nombrar de forma reiterativa la pregunta hecha líneas más arriba: ¿ha de cumplir la escuela aquello que la familia no?

En consonancia con lo anterior, se debe tener en cuenta que las familias emergen en el proceso de empoderamiento del programa, solo hasta la clase de instituciones 2 (instituciones en fase de afianzamiento de procesos), en la que estas se vinculan a las dinámicas institucionales a través de las es-

cuelas de padres y adoptan un papel más activo a través de su participación en el avance de algunos procesos orientados desde el Programa.

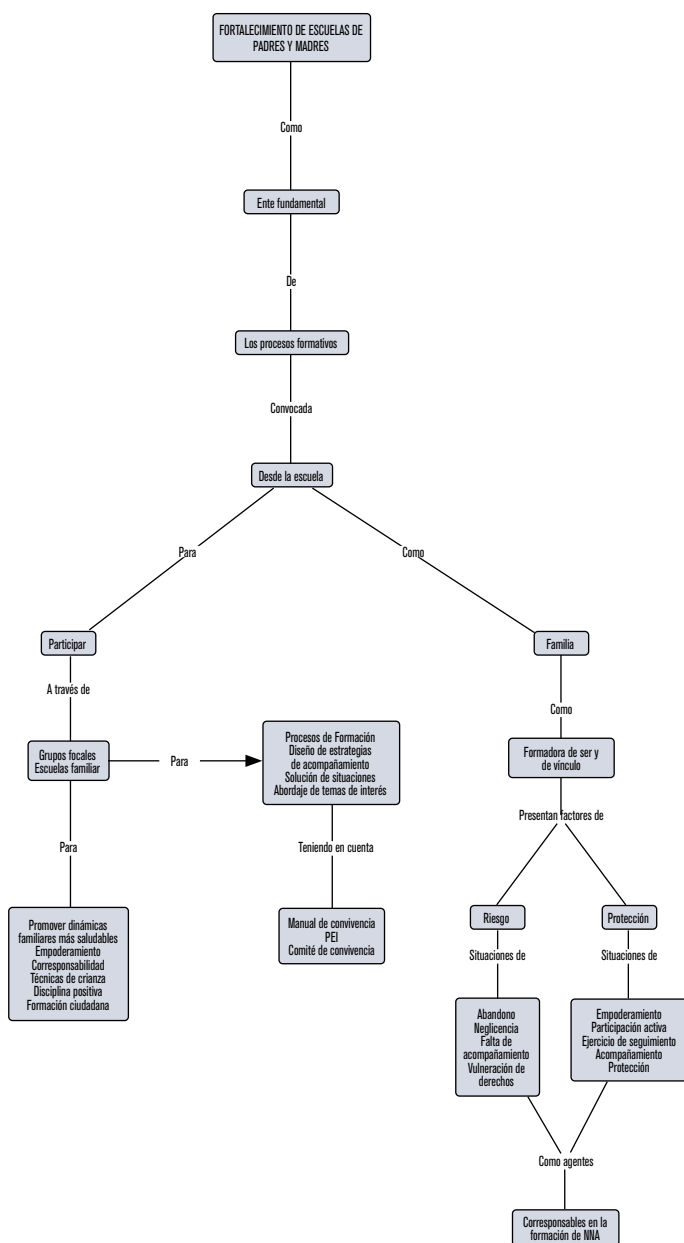
Las realidades a que se responde desde cada institución, son, entonces, la base para continuar posibilitando sinergias entre las familias y las instituciones, como entes que responden a una relación de reciprocidad con un propósito: la formación integral de niños y jóvenes hacia la construcción de sociedades más equitativas para todos.

A continuación, se presenta un mapa conceptual acerca de las principales comprensiones alcanzadas en cuanto al fortalecimiento de las escuelas de padres y madres en el programa (Ver mapa 3)

## Conclusiones en retrospectiva

- Aunque son distintas las posiciones asumidas desde los asesores, psicólogos y directivos frente a las maneras como están interactuando las familias con las instituciones y frente a las formas en que la familia es comprendida desde estas mismas, es claro que la familia es un ente fundamental en los procesos formativos de los estudiantes, que está siendo convocada desde las escuelas para que se empodere de un papel protagónico en la construcción de las realidades institucionales.
- Las familias han ido reconociéndose desde el rol activo que deben ejercer en las instituciones educativas como entes corresponsables de la formación de niños y jóvenes.
- Las instituciones educativas han ido cambiando su mirada hacia las familias, están comprendiéndolas desde sus dinámicas particulares como entidades de protección o riesgo de acuerdo con sus condiciones particulares, condiciones a las que la institución debe responder ofreciendo alternativas para posibilitar cambios hacia el empoderamiento y la necesidad de transformación constante de las familias.
- En las instituciones educativas todavía se relaciona mucho el papel de la familia con el rol sancionatorio que esta

**Mapa 3.** Comprensiones sobre el fortalecimiento de las escuelas de padres y madres en el programa



Fuente: elaboración propia.

puede ejercer, en los casos en que los niños y jóvenes presentan comportamientos disruptivos. Es necesario continuar ofreciendo acciones desde el Programa que propendan por ampliar esta mirada hacia la comprensión de las familias desde su rol activo en la construcción de las realidades institucionales.

- Las escuelas de padres deben responder a las realidades de los contextos educativos a intervenir y a las características de las familias a impactar; debe ser desde el conocimiento de las familias desde donde se aborde el diseño e implementación de acciones que permitan su transformación, en espacios para el empoderamiento y el cambio hacia la construcción de instituciones más protectoras.
- Se debe fortalecer y realizar un trabajo arduo en la vinculación de las familias con las dinámicas de la escuela, compartiendo la corresponsabilidad de la labor formativa que ambos entes, instituciones y familias, deben realizar.
- Las instituciones educativas han avanzado en la generación de canales de participación democrática para involucrar a las familias, sin embargo, las mismas dinámicas que envuelven la vida familiar no están permitiendo que estas se involucren de maneras más activas y eficientes con la formación de niños y jóvenes. Deben, entonces, generarse mecanismos que propendan por crear alternativas para continuar vinculando a las familias en la vida institucional, teniendo en cuenta las características y necesidades de las comunidades educativas y de las familias.
- Es primordial conocer las características de las familias que componen las instituciones educativas, como fundamento para continuar jalando el avance del programa hacia la construcción de escuelas más protectoras que respondan a las particularidades de las comunidades educativas.

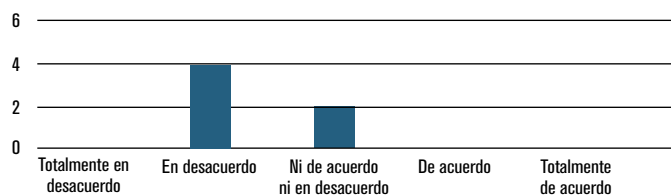


## Gráficas correspondientes a las categorías desarrolladas en el capítulo 4

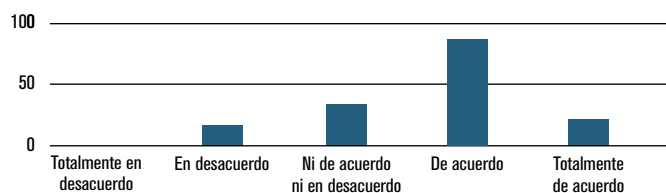
### Instituciones educativas y trabajo con familias

Las instituciones educativas trabajan con la familia con el propósito de ofrecer entornos de protección para los niños y jóvenes.

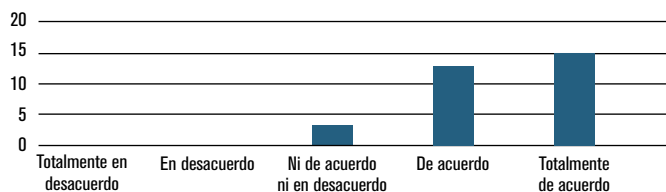
Resultados asesores



Resultados psicólogos

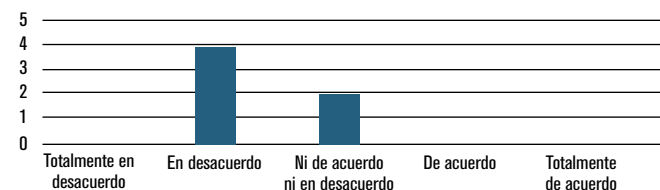


Resultados docentes directivos

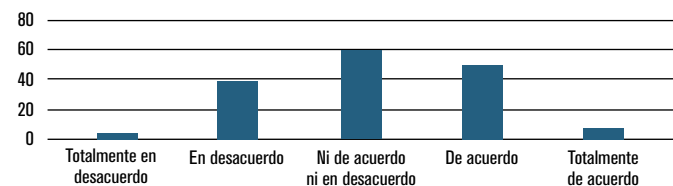


Las familias se encuentran vinculadas a los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas.

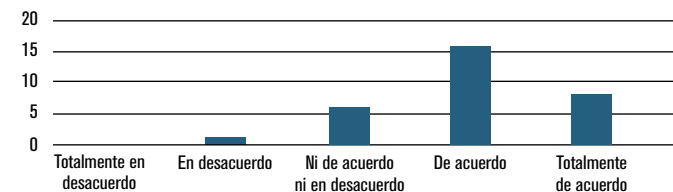
Resultados asesores



Resultados psicólogos

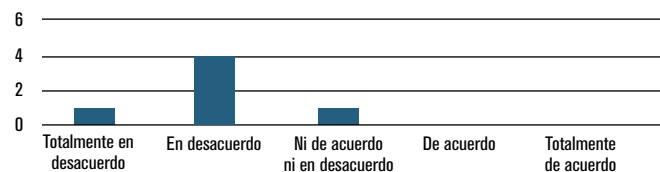


Resultados docentes directivos



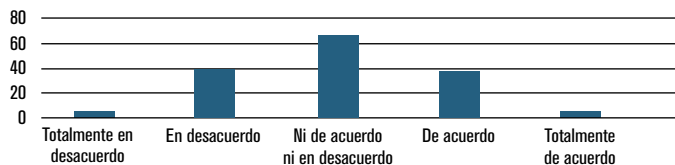
Las familias ayudan en la construcción de las realidades que viven los estudiantes en la institución educativa.

Resultados asesores

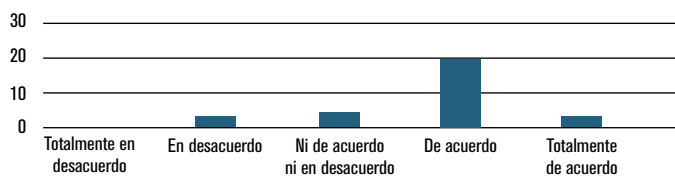




### Resultados psicólogos



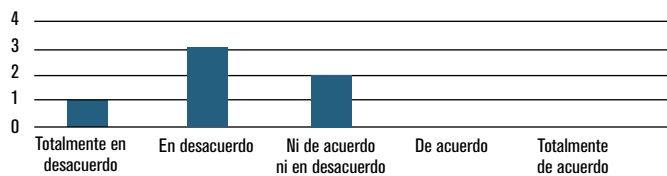
### Resultados docentes directivos



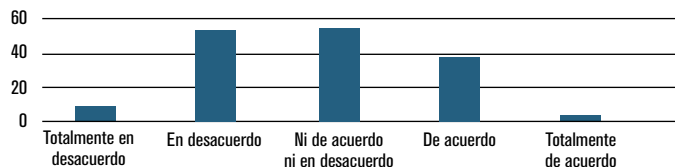
## ¿Cómo se entienden las familias desde las instituciones educativas?

Las familias reconocen la necesidad de transformarse a sí mismas como institución en constante cambio, dadas las nuevas exigencias del mundo.

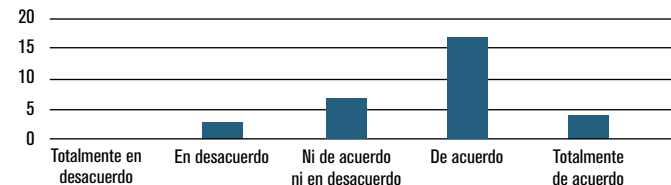
### Resultados asesores



### Resultados psicólogos

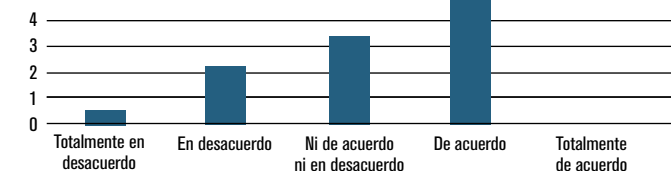


### Resultados docentes directivos

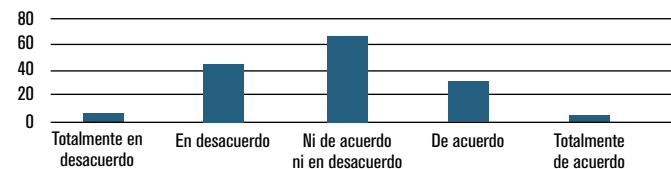


En las familias se promueve la igualdad, la solidaridad y la responsabilidad compartida de sus miembros, en cuanto a deberes y derechos.

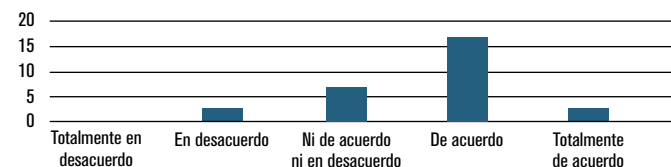
### Resultados asesores



### Resultados psicólogos



### Resultados docentes directivos



## CONCLUSIONES

### Efectos, repercusiones e incidencia: la influencia del Programa Escuela Entorno Protector en la transformación de las I.E.

#### Proemio

A continuación, se presentan los resultados derivados de la implementación de los instrumentos (encuestas y grupos focales) desde los cuales se pudieron determinar algunos elementos importantes acerca de la incidencia del Programa en las instituciones, la forma como debería desarrollarse, las características de las instituciones que son protectoras y los elementos que le faltan al Programa para cumplir de mejor manera su misión; estos elementos se convierten en el marco de las conclusiones de este libro, que ha tratado de forjar un tránsito por la historia, la fundamentación conceptual y metodológica y los hallazgos relacionados con tres categorías fundamentales, siendo este capítulo conclusivo, la cuarta gran categoría del estudio.

Para determinar la incidencia que el Programa ha tenido en las instituciones educativas, es necesario revisar la manera como este se ha venido desarrollando desde distintos puntos de vista. Para ello se convocaron los profesionales del equipo de gestión (invitados a esta parte particular de la investigación): los asesores, psicólogos y directivos.

Es importante mencionar, que los aspectos que se referencian acerca de los aportes que el Programa ha podido realizar a las instituciones educativas, no tienen un referente previo, por lo que es imposible ofrecer una mirada comparativa entre el estado inicial de las instituciones al comenzar el Programa y el estado actual de las mismas. Se procura entonces ofrecer una mirada amplia acerca de los aportes que los

actores involucrados en el proceso han podido percibir en las instituciones a partir de la implementación del mismo.

Para dar respuesta a lo anterior, se parte de las siguientes categorías:

**Tabla 5.** Indicadores para evaluar la incidencia del PEEP

Indicador	Categorías teóricas	Subcategoría teórica	Participantes
Instituciones educativas transformadas a partir de su participación en la estrategia	Transformación de la escuela en un entorno protector - Factores protectores	Entorno protector Transformación de la escuela Factores protectores	Psicólogos Directivos Asesores Equipo de gestión

El capítulo se entrega como la gran conclusión del libro, en la cual, las voces de los diversos participantes será lo primordial para recordar, avisar o advertir al lector asuntos concluyentes sobre la intervención (y su incidencia) del Programa Escuela Entorno Protector y lo que ella significa en la ciudad de Medellín y para sus I.E. oficiales.

## Hallazgos

### Efectos, repercusiones e incidencia desde la perspectiva del Equipo de Gestión

El Programa acompaña, gestiona y genera empoderamiento a las instituciones educativas en relación con la Ley 1620 de convivencia, ante la necesidad de que esta apuesta por la construcción de mejores ambientes para la convivencia y el aprendizaje, no se quede en letra muerta, sino que se viva en las instituciones.

Desde esta perspectiva, la formación ciudadana es entendida como uno de los aportes más importantes que el Programa ha hecho a las comunidades intervenidas; labor que se

ha derivado, en gran parte, de la necesidad percibida en las instituciones por la ausencia de las familias o de su rol inactivo en la formación de niños y jóvenes.

El Programa, entonces, ha ido generando la transformación de la cotidianidad en la escuela, ha jalonado para que el convivir sea tramitado de maneras menos violentas a partir del acompañamiento constante, de la asesoría particular, de la orientación de acuerdo con las particularidades que entraña cada situación y cada sujeto, porque es desde la atención de cada uno como el Programa ha ido proponiendo nuevas alternativas de vida en las instituciones.

La construcción de nuevas estrategias para tramitar el conflicto, ha sido un aporte valioso desde el Programa, pues otras formas de entender los sucesos, otras lógicas para comprenderlas y explicarlas y nuevas formas de solución, ofrecen también a todos, nuevas posibilidades para comprender las maneras como se entabla la relación con el otro y otras formas de concebir la diferencia desde perspectivas sanas.

En este sentido, las necesidades educativas diversas también comienzan a concebirse desde miradas más amplias, como oportunidades que están siendo gestionadas para crear entornos educativos desde la acogida y desde la potenciación de habilidades, más que desde el énfasis de las barreras que el medio impone, como ha sido costumbre.

En consonancia con lo anterior, se encuentra la instalación de comités de convivencia, hecho que ha ido llevando a las instituciones nuevas dinámicas desde las cuales se están tramitando las situaciones que ellas deben enfrentar de manera cotidiana. Desde la labor realizada en estos espacios se han ido instalando otras formas de solución, pasando de lo punitivo a lo restaurativo, y del castigo como único medio de solución hacia propuestas menos violentas y más conciliadoras.

En este orden de ideas, se debe mencionar también la construcción y ajuste de los manuales de convivencia institucionales con la asesoría de los profesionales del programa, como un documento que debe dar cuenta de la construcción conjunta de normas y acuerdos que orientan el diario vivir en la institución. Desde la óptica de la participación se han veni-

do orientando los procesos de construcción de estas herramientas para lograr apropiación y sentido de lo común entre las comunidades.

La mediación es otro de los aspectos importantes entre los aportes que el Programa ha venido realizando en las instituciones educativas. Al respecto, mencionan que, el avance en la institución debe relacionarse con aspectos como la disposición de toda la comunidad para participar en ellos; es desde allí donde se podría jalonar u obstaculizar.

La mediación se está empezando a nombrar, todavía hay posibilidad de acción para los estudiantes, pero aún no hay claridad acerca de esta o si en las instituciones educativas todavía no se está generando el espacio para desarrollar mediaciones efectivas. Se ha ido ganando terreno poco a poco acerca del papel activo del estudiante en la vida institucional y del concepto de mediación en general.

Sin embargo, en los estudiantes que están participando de este proceso, ha habido una comprensión de su papel, desde su empoderamiento de la mediación, desde la toma de decisiones en su vida; este es un primer paso. A partir de allí, deben irse abriendo espacios desde los cuales ellos puedan realmente mediar. El fortalecimiento del papel del mediador se ha dado en tres aspectos: 1. se ha ido generando un gusto por la mediación, 2. se ha generado un empoderamiento de la mediación desde la propia vida, y 3. se han empezado a abrir espacios para la mediación.

La mediación escolar, entonces, es una estrategia poderosa cuando: 1. el psicólogo la potencia desde el acompañamiento que puede hacer a los estudiantes; son ellos los que están armando puentes con los directivos, asesores y rectores; 2. se ha logrado un vínculo efectivo con los líderes estudiantiles y se ha logrado confianza con los chicos de las posibilidades de transformación; y 3. se ha logrado movilizar a otros actores de las instituciones: rectores, docentes, directivos. La estrategia ha logrado que muchos jóvenes permanezcan en el proceso y se han ido generando redes para potenciarla

Desde el equipo de gestión se ha generado un movimiento que jalona el compromiso de los actores corresponsables de la formación de niños y jóvenes para irlos articulando con la estrategia “El líder sos vos”. Esta es una estrategia de

ciudad desde el ejercicio del liderazgo y, a futuro, estos estudiantes también podrán jalonar procesos de ciudad, lo que puede derivar en cambios para la sociedad, en transformación sostenible.

Desde la Secretaría de Educación de Medellín se ha impulsado la mediación, lo que ha hecho que las instituciones se abran más a esta; los rectores han ido abriendo las puertas hacia la mediación estudiantil, por eso el acompañamiento de la Secretaría ha sido vital para el avance del programa “El líder sos vos”.

El tema del liderazgo estudiantil, entonces, depende de las dinámicas institucionales; en muchas instituciones estos líderes son referente de mediación, hay personeros, contralores y representantes estudiantiles que se han empoderado de estos procesos, hay instituciones donde los conflictos siempre pasan por la personería.

Este liderazgo ha permitido construir nuevas formas de resolver conflictos en la escuela y, cuando esta se hace entre pares, las soluciones son mucho más efectivas, tramitando los conflictos de mejor manera. Los chicos son más creativos para tomar decisiones, el adulto, a veces, se queda sólo en el marco de lo punitivo.

Desde el trabajo con familias, se han ido consolidando las escuelas familiares como alternativa para promover sinergias entre ellos y la escuela, para trabajar, así, en conjunto hacia la construcción de mejores instituciones. Estas, se han configurado como escenario que han permitido llevar a la familia el mensaje de protección, prevención de consumo, prevención del embarazo adolescente, ligado todo esto a las necesidades que las instituciones van identificando en el día a día. Esta ha sido una oportunidad desde el Programa, para promover dinámicas familiares más saludables, que construyan relaciones desde el amor y el respeto.

El Programa ha buscado seducir a las familias. Este es un proceso que ha ido generando mayor consciencia del papel protagónico de ellas en la formación de niños y jóvenes. Algunas comienzan a empoderarse, preguntan, comienzan a hacer propuestas, a convocar a través de los talleres realizados.

Se ha comenzado a trabajar con grupos de familias focalizados de acuerdo con sus características, lo que ha permitido

configurar acciones y estrategias acordes con las necesidades e intereses de estas, en la búsqueda de soluciones y oportunidades. En muchas instituciones se trabaja especialmente con mujeres (madres) en temas que ellas mismas quieren: manejo de emociones, yoga, técnicas de crianza, manualidades, asesorías en rutas de atención, acceso a derechos. Esta estrategia ha acercado las familias a las instituciones y ha generado mayor compromiso.

Desde la prevención se hace un trabajo mancomunado entre familias y estudiantes, se realiza atención psicosocial atendiendo a las familias y remitiéndolas a donde deben acudir de acuerdo con las situaciones que presenten, se están activando rutas y, desde los comités de convivencia, se están conectando familias y escuela para construir alianzas y, así, avanzar en los procesos.

Sin embargo, el trabajo con las familias ha sido muy difícil, va avanzando paso a paso, de forma paulatina y lenta porque entre ellas apenas se está comenzando a instaurar una cultura de corresponsabilidad en la formación de niños y adolescentes.

También hay familias mediadoras, muy pocas, pero ellas mismas se han ido empoderando y convocan los procesos y van involucrando otras familias; todo este trabajo con familias está de la mano con la prevención.

La institución, entonces, ha ido entendiéndose y consolidándose como entorno que debe proteger al menor, como espacio de acogida para todos, donde el respeto y la colaboración se están configurando como alternativa para mejorar los ambientes de formación.

### **Efectos, repercusiones e incidencia desde la opinión de los asesores territoriales**

Para los asesores, los aportes que se han realizado a las instituciones a partir de la implementación del Programa comienzan con la aceptación y la disposición que estas han tenido frente al mismo. Las instituciones han acogido a los profesionales que los están acompañando en el Programa EEP, desde el reconocimiento de la importancia del rol que ellos deben

cumplir, atendiendo a la particularidad de los propósitos que tienen fijados y descartando, también, las expectativas propias que tenían frente a las tareas que debían realizar dichos profesionales.

Es desde esta perspectiva, que se han ido consolidando relaciones de reciprocidad y colaboración entre el equipo de directivos y docentes de las instituciones y los profesionales que acompañan el desarrollo del programa en las instituciones.

Este principio ha permitido que en las comunidades educativas se hayan comenzado a visibilizar los conflictos de maneras tan distintas y diversas; reconociendo en este, oportunidades para construir escuela, dándole trámite a los mismos conflictos desde la palabra y buscando soluciones de maneras más consensuadas y pacíficas. No quiere decir esto, que ya se hayan erradicado otras visiones acerca de las formas como deben solucionarse los conflictos, al contrario, han ido emergiendo en la reflexión, miradas sancionatorias y punitivas, otras de indiferencia, algunas desde posturas más victimizantes, pero se han abierto canales para compartir otras ópticas que pueden orientar la solución de conflictos de maneras más creativas y restaurativas.

Se ha suscitado, entonces, el cuestionamiento frente a las prácticas sancionatorias, que han sido tradicionalmente las que han orientado la solución de los conflictos, y se ha ido pasando a la reflexión profunda de las situaciones, antes de darle vía a las soluciones, lo que ha llevado a la construcción de medidas, no tanto desde la reacción, sino más bien desde la reflexión. El Programa, entonces, ha hecho que la institución se piense de manera más estratégica, en términos de pedagogía, frente a la resolución de conflictos.

Así, se han ido transformando los imaginarios frente al conflicto. Ahora se toma en cuenta la versión de las partes involucradas, se escucha, se analiza, se verbaliza y se tramitan los conflictos de otras formas. Hay instituciones que tienen estos procesos más avanzados que otras, lógicamente, pero en todas se ha comenzado a dar un giro en la manera como el conflicto se entiende, lo que aporta al encuentro para la construcción, aun en casos que no evidencien aspectos positivos a partir de los problemas.

Un aspecto muy importante en la transformación de la manera como se concibe el conflicto, ha sido la movilización de los líderes escolares. En todas las instituciones educativas se ha encontrado gran capacidad en los estudiantes para gestionar soluciones, para reconocer en los conflictos oportunidades de crecimiento, para crear alternativas que satisfagan las necesidades de otros.

Sin embargo, son muchas las instituciones en las que todavía la mediación escolar no se está desarrollando de forma eficiente. Entre las razones de ello, se encuentra la poca disposición de directivos y docentes para acompañar y apoyar a los estudiantes en dicha labor, al temor que algunos chicos demuestran para intervenir en los conflictos y en la necesidad de formación en mediación escolar por parte de todos los actores de las instituciones educativas.

Pese a esto, son muchas las ganancias de los estudiantes que se han involucrado en dicho proceso: se han empoderado de la solución de conflictos, se muestran más asertivos al tomar decisiones, han adquirido herramientas para la ciudadanía, ha mejorado su autoestima y su autonomía, se entienden como responsables de su aprendizaje y conciben los conflictos desde ópticas más positivas.

Pero todo este avance se ha visto reflejado también en la puesta en marcha de procesos que, sin la intervención del Programa no hubieran comenzado a funcionar o, si funcionaban, lo hacían a través del desarrollo de mecanismos muy coercitivos e impuestos. Los profesionales del Programa han adoptado entonces el papel de articuladores. Los comités de convivencia escolar son un claro ejemplo de ello, dado que el Programa ha impulsado, en gran medida, la instauración de estos y ha ofrecido herramientas para orientar su funcionamiento.

A partir de estos, los manuales de convivencia, las Rutas de Atención Integral y, en general, el debido proceso que apunta a la atención de situaciones de conflicto, de vulneración de derechos y de violencia escolar, se han ido diseñando y ajustando hacia la búsqueda pacífica y concertada de soluciones; abriendo canales de participación democrática y entendiendo el conflicto como posibilidad de crecimiento y aprendizaje.

Los documentos que orientan los procedimientos están siendo concebidos como herramientas vivas para dinamizar la convivencia en la escuela. Ya no son vistos como documentos inoperantes, estos se están concibiendo como elementos que permiten dinamizar procesos de maneras más sistemáticas y como herramientas que pueden orientar la solución de una situación en cualquier momento.

Desde otra perspectiva, el Programa ha permitido que las familias comiencen a comprender el lugar que tienen en la institución educativa, como agente fundamental en la formación de niños y jóvenes. La invitación constante del Programa hacia ellas para construir en colaboración estrategias de intervención hacia la construcción de mejores espacios de aprendizaje, ha ido movilizándolas a repensarse y a reconfigurar su papel dentro de estas. Es desde la colaboración familia-escuela desde donde se ha comenzado a entender la labor formativa, y las familias se están empoderando de ese protagonismo que las debe caracterizar en la ruta formativa de sus hijos.

En consonancia con lo anterior, el clima de las instituciones ha estado transformándose; en unas con mayor impacto que en otras, pero todas hacia la comprensión de la diferencia como aspecto que enriquece los entornos de aprendizaje y no como motivo para la discordia como se ha entendido hasta ahora. Desde aquí también se han visto avances en la postura de los docentes y directivos.

El inicio y avance del Programa ha permitido hacer visibles los síntomas de una juventud que soluciona sus conflictos de maneras muy reactivas, unas familias poco activas en los procesos formativos, pero también ha dejado ver a unos directivos y unos docentes que ofrecían muy pocas alternativas de solución. El Programa les ha ido ofreciendo nuevas herramientas para afrontar el problema en la institución, otras alternativas para llegar a soluciones que promuevan mejores ambientes para la convivencia, otras respuestas a la eterna cuestión del conflicto.

Desde esta perspectiva, todo el entorno escolar se ha visto impactado por el Programa, en mayor o menor medida, posibilitando la interlocución entre docentes, directivos y estudiantes desde otras ópticas que han permitido que las

dinámicas de poder también vayan cambiando.

Las instituciones educativas están haciendo visibles sus realidades, sus necesidades, sus inquietudes, sus confusiones, sus vacíos; el Programa ha permitido que las instituciones no se sientan solas frente a la necesidad de formar niños y jóvenes para la ciudadanía en contextos sociales muy complejos; desde el Programa se les ha permitido hablar de sus problemas para encontrar soluciones entre todos.

Todas estas realidades se han evidenciado en la Secretaría de Educación, desde donde se han ido conociendo mejor las condiciones de intervención que se gestan en cada comunidad generando mayor interacción entre instituciones y Secretaría, factor básico para el desarrollo de estrategias en conjunto, lo que ha derivado en mayor credibilidad hacia la Secretaría de Educación y el Programa.

En consonancia con lo anterior, es indispensable expresar que el Programa mismo también ha podido ir creciendo y fortaleciéndose en las instituciones a partir de su relación de reciprocidad con las instituciones educativas. Ha sido el intercambio suscitado entre ambos, lo que le ha permitido al Programa irse ajustando a las dinámicas escolares y a las necesidades de los contextos educativos.

### Efectos, repercusiones e incidencia en la voz de los psicólogos

Los efectos, repercusiones e incidencia que se han generado en las instituciones educativas acerca del avance de la estrategia, se observan desde frentes muy específicos:

1. La visibilización y operatividad de procesos de convivencia diferenciados y jalonados a partir de dinámicas más restaurativas y democráticas y menos punitivas y violentas: instauración de comités de convivencia, construcción y ajuste de manuales de convivencia, comprensión e implementación de rutas de atención integral.
2. Se han evidenciado problemáticas que habían sido inabarcables, lo que hace que también se entre en la posibilidad de ser solucionadas atendiendo a la necesidad de restaurar los derechos de los estudiantes.

3. El acompañamiento y apoyo a la institución.
4. Organización de mesas de trabajo, entre las que se destaca la estructuración de los comités de convivencia escolar como espacio fundamental en la dinamización de la convivencia institucional.
5. Construcción y ajuste de los manuales de convivencia escolar a partir de los aportes de la Ley 1620 para su diseño e implementación.
6. Capacidad instalada en los docentes y directivos para asumir los conflictos de maneras distintas, creativas e involucrando el punto de vista de los estudiantes.
7. El empoderamiento de la Ley 1620 y de otras leyes cuyo principio fundamental es la garantía de los derechos de los niños y jóvenes, por parte de los profesionales que trabajan en las instituciones educativas, como base para la transformación de las instituciones hacia la construcción de entornos más protectores.
8. El reconocimiento y apoyo de los directivos, docentes y el personal de las instituciones educativas, que le han dado gran importancia al desarrollo del programa, valorándolo como un aporte importante a la construcción de mejores ambientes de enseñanza.
9. La vinculación de las familias a la institución desde otras ópticas y dinámicas, procurando valorar las fortalezas que estas presentan y promoviendo el trabajo, en colaboración con la escuela, para la superación de debilidades y situaciones de desventaja.
10. La humanización de la enseñanza desde ópticas muy conciliadoras, desde el diálogo, la escucha y la acogida como medios para el acompañamiento de las familias y estudiantes en la búsqueda de soluciones a las problemáticas que viven.
11. Acompañamiento en la búsqueda de soluciones a conflictos internos y externos a las instituciones, pues los estudiantes no solo han construido otras formas de solución para la vida institucional, sino también para su vida.
12. Se ha entendido que los procesos pedagógicos deben responder a las necesidades y características de los niños y adolescentes y no que los adolescentes deben ser los que se adapten a los programas pedagógicos.



13. La mediación como alternativa para la solución de conflictos en las escuelas.
14. El Programa es articulador de las instituciones buscando la unidad y el trabajo mancomunado para formar en la ciudadanía.
15. Mayor participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la institucionalidad.
16. Comprensión de los docentes de la necesidad de generar mayor empatía con los estudiantes para crear ambientes de enseñanza más eficientes.
17. Las instituciones se están concibiendo como organizaciones estructuradas a partir del diseño e implementación de acciones sistemáticas en aras de mejores ambientes de convivencia.
18. Se han instaurado nuevas dinámicas esperanzadoras que ofrecen una mirada desde la posibilidad real de transformar las instituciones.

### **Efectos, repercusiones e incidencia desde el pensamiento de los directivos docentes**

El Programa ha aportado a la generación de la transformación en las maneras como se convive en las instituciones, a partir de la adquisición de herramientas para la solución pacífica de conflictos. Allí, hay un aporte integral en la medida en que se utilizan herramientas como la Ruta y se vinculan las diferentes instituciones que puedan participar en la intervención y tratamiento de las situaciones que alteran la convivencia en la escuela.

Ha permitido que los padres de familia se involucren en la solución de conflictos y puedan reflexionar acerca de la situación de sus hijos dentro y fuera de la institución, porque las situaciones de violencia no se viven solo dentro de estas, también afuera hay un espacio social muy violento.

El Programa está apoyando a las instituciones en la solución de distintos tipos de situaciones (tipo 1, 2 o 3) en asociación con docentes, docente de apoyo, con directivos; así se ha generado una red para la solución de conflictos, lo que le ha dado solidez al proceso, en procura de mecanismos de convi-

venia más pedagógicos y aportantes a la construcción de la cultura de la paz; en consecuencia, los conflictos van en disminución y se ha mejorado el clima institucional.

Se han generado espacios de formación alrededor de temas como la prevención de la violencia, la atención y seguimiento de las Rutas, la manera como deben liderarse los procesos desde los comités de convivencia, la vinculación de la familia a la institucionalidad.

La labor del psicólogo es valorada desde los aportes constantes que hacen al mejoramiento de la convivencia institucional: intervención permanente en la solución de situaciones, diseño y realización de talleres y charlas por grupos, llamado y convocatoria a padres de familia.

Ha sido especialmente importante, el acompañamiento que se hace a los comités de convivencia para dar cumplimiento a la Ley 1620, las intervenciones de grupo bajo la metodología de aulas en paz y la intervención individual que ha permitido particularizar algunas situaciones y problemáticas.

Desde el Programa se ha encontrado apoyo en la activación de Rutas de Atención Integral para la protección de los estudiantes, la restauración de sus derechos y la flexibilización de los procesos escolares, en atención a las necesidades y particularidades de los estudiantes y familias. Se han consolidado maneras más eficientes para realizar los procedimientos e implementar los protocolos adecuados para realizar acciones enmarcadas en el debido proceso, factor fundamental para darle validez a las acciones que se desarrollan desde las instituciones.

Desde la mediación, hay instituciones en las que ya hay un avance significativo; en este sentido, hay un mediador, un estudiante que dirige y maneja el equipo de mediadores, quienes hacen parte de la mesa de atención, se reúnen con coordinadores, padres de familia para interferir en los conflictos. Sin embargo, esta no es la generalidad, hay instituciones que apenas están comenzando, habría que continuar la estrategia, darle permanencia a través del tiempo para poder comenzar a ver resultados.

Los psicólogos del Programa EEP son personas vistas desde la competencia profesional que tienen para desem-

peñar sus cargos, se han convertido en la mano derecha en muchos de los procesos que se lideran en las instituciones. La figura del psicólogo es altamente valorada porque se han configurado en el apoyo constante para darle aplicabilidad a ley 1620 y se ha apersonado de la convivencia en las instituciones; que es parte fundamental en la formación integral de niños y jóvenes.

Se ha logrado la construcción de redes de apoyo con otras instituciones y con otros programas que van llegando, así, las entidades ya no están trabajando solas ni la escuela tampoco. La Corporación de la Mujer, la Unidad de Infancia y Adolescencia con el Programa Delinquir no paga, la Fundación Amor por Medellín que también trabaja todo lo relacionado con mediación escolar; con todas esas entidades y otras más se han podido entablar mecanismos de intervención hacia la construcción de ciudadanía con los estudiantes.

Desde la activación de Rutas de Atención Integral, el Programa ha generado mecanismos de sistematización y seguimiento muy favorables, ya que cuando estas se activan, se ven los resultados de esa activación. Desde el Programa se hace seguimiento con comisaría de familia, lo que va ofreciendo información acerca del avance de las situaciones y el estado de los estudiantes implicados.

## El liderazgo de rectores y docentes en el Programa Escuela Entorno Protector

### Desde la perspectiva del equipo de gestión

El principio del liderazgo que pueden estar ejerciendo los directivos con respecto al Programa EEP en las instituciones educativas, se basa en la aceptación de las nuevas dinámicas con que se concibe el conflicto en la Ley 1620, como un aspecto positivo que puede llevar a construir otras formas de concebir las dinámicas institucionales.

Muchos de los directivos son cercanos a la propuesta del Programa, aunque todavía las dinámicas institucionales, las exigencias del Ministerio y los tiempos para la implementación del trabajo con los estudiantes, no les permiten vincularse de mejores formas a esta construcción. Ellos se están acercando desde el deseo y cuando pueden tratan de generar procesos para que el Programa avance y sea apropiado por todos los miembros de las comunidades educativas. Piensan que la formación del ser humano desde lo político y desde el ser es de vital importancia en las instituciones.

Están siempre en el debate de las acciones que deben ser privilegiadas poniendo en pugna el tiempo de aprendizaje con el tiempo para promover mejores ambientes de convivencia. Sin embargo, hay un deseo y una necesidad de construir mejor convivencia y, a partir de allí, mejorar también los procesos académicos.

Desde el trabajo con familias, también se ha hecho evidente el liderazgo de las directivas, pues han ido buscando generar mayor consciencia entre ellas, y su papel protagónico en la formación de niños y jóvenes. Algunas familias, entonces, comienzan ya a empoderarse de su rol en la escuela, preguntan, comienzan a hacer propuestas, a convocar. Se ha avanzado hacia la creación de ese vínculo recíproco que debe haber entre familias y escuela.

## La opinión de los asesores territoriales

El liderazgo que los rectores y directivos de las instituciones han venido desarrollando en aras de empoderarse de las herramientas que ofrece el Programa, obedece a su interés y necesidad de generar mejores espacios de convivencia, lo que los ha llevado, en su mayoría, a aprovechar los recursos que les ofrece el Programa.

En esta medida, los directivos de las instituciones han ido generando una interacción que ha permitido que, en el “voz a voz”, se estén desarrollando sinergias para ir sumando en las apuestas que les ha planteado el Programa. Poco a poco, entonces, se están vinculando las instituciones en aras de aprovechar al máximo las posibilidades que les ofrece EEP, entendiendo que solo las alianzas y el trabajo en colaboración ofrecen posibilidades para transformar la escuela.

Desde esta perspectiva, los directivos están aportando a la construcción de la propuesta del programa teniendo en cuenta la particularidad de las comunidades en las que se está implementando, promoviendo realimentación entre pares y generando mayor apropiación, entendimiento y ajuste de la misma, con respecto a las realidades que enfrenta.

Los directivos y, en muchos casos los docentes, han adquirido mayor confianza para denunciar las realidades que viven ellos mismos, sus estudiantes y familias, rompiendo un silencio que no permite tramitar las dificultades y, en esa medida, permitiendo que se busquen alternativas de solución en la restauración. Así, acciones como la activación de Rutas, la solución de conflictos desde el diálogo y la mediación, se configuran como acciones que van en aumento y que se están considerando como alternativa para abordar las problemáticas que se viven en las instituciones.

Se están focalizando las dificultades particulares a cada comunidad, el discurso se está transformando, las posturas están dando el cambio, la reflexión es la que dinamiza las decisiones y se está adquiriendo mayor confianza en el sistema al observar que sí es posible la transformación.

Desde el punto de vista de los docentes, se han comenzado a instaurar cambios en el currículo a partir de las formas

como pueden tramitarse los conflictos. Poco a poco, se están interiorizando otras maneras para lograr mejores ambientes de convivencia en las clases a partir de la implementación del Programa, potenciando nuevas dinámicas en las relaciones que se desarrollan en el aula.

Se está entendiendo, entonces, que el bien común y la necesidad de los grupos, debe ser un propósito de todos para lograr la construcción de nuevos aprendizajes también para todos. Entender el sentir del otro, escucharlo, respetarlo y comprender que las posiciones frente a las distintas áreas son diferentes, ha aportado en la creación de mejores ambientes para el intercambio, la enseñanza y el aprendizaje.

La vinculación de la familia a los procesos institucionales también ha sido un aporte desde la labor de los directivos pues, aunque siempre la escuela ha entendido que su trabajo debe ser desarrollado en comunicación con las familias, la manera de entenderlas y vincularlas se está transformando hacia miradas más desde la participación y no tanto desde la simple sumisión hacia lo propuesto por la escuela.

## La voz de los psicólogos

Se ha generado un vínculo de credibilidad, confianza y empatía entre los rectores y psicólogos, en el que este último es entendido como un apoyo dentro de los múltiples procesos que se desarrollan en las instituciones, principalmente los de convivencia.

Este empoderamiento se hace visible a través de la labor de los directivos docentes, quienes han puesto claridad en el desarrollo de cada Proyecto y acción teniendo en cuenta el punto de vista planteado desde el Programa.

Estos directivos diseñan y desarrollan acciones para promover la intervención del Programa, en medio de climas de confianza y empoderamiento desde el tema del manejo del componente legal, procurando seguir los lineamientos que se les ha ofrecido en EEP.

Además, este liderazgo se ejerce desde el reconocimiento de las necesidades de convivencia que están presentes en las instituciones promoviendo la participación de estudian-

tes, familias, docentes en el diseño e implementación de los proyectos transversales, los proyectos de aula.

Se han comenzado a gestar acciones institucionales desde el enfoque de derechos, en que los niños y jóvenes se sienten incluidos y tenidos en cuenta en la formación y donde los directivos están teniendo en cuenta el debido proceso como forma de garantizar el cumplimiento de la norma.

Al respecto, estos líderes ya se han empoderado de herramientas para detectar casos en los que se están vulnerando los derechos de los niños y jóvenes o para detectar casos de violencia entre los estudiantes y para tomar acciones que garanticen el restablecimiento de estos derechos.

Estos directivos y docentes, reconocen claramente el alcance y limitaciones de la propuesta del Programa EEP, por lo que diseñan y ejecutan acciones desde el conocimiento del marco normativo y legal en el que deben moverse.

### Lo que piensan los directivos docentes

Las características que los mismos directivos manifiestan del liderazgo del Programa en sus instituciones educativas son:

1. La disposición para resolver los conflictos de maneras más pacíficas y concertadas.
2. Conocimiento acerca de la activación de rutas de atención, la manera de orientar los procesos de solución de conflictos, de mediación escolar, de la normativa vigente acerca del manejo de la convivencia en las instituciones.
3. Tener aptitud positiva para asumir nuevos retos, para abrir la mente a nuevas posibilidades, para capacitarse y aplicar nuevos conocimientos.
4. Participación en el diseño e implementación de proyectos institucionales: proyecto de democracia, de educación sexual, de tiempo libre, proyectos de aula.
5. Asumirse como agente corresponsable en la formación y acompañamiento de niños y jóvenes aceptando el rol protector que debe adoptar para orientar la solución de sus situaciones.

6. Promover la participación de todos los miembros de las comunidades educativas para construir, desde la colaboración, mejores ambientes para la convivencia.
7. Vincular a las familias con la institución valorando su presencia y aportes.
8. Desarrollar todas las acciones necesarias para garantizar el respeto de los derechos de los estudiantes siguiendo la normativa vigente y el debido proceso.

## Caracterización de las instituciones educativas protectoras

### Desde la perspectiva del equipo de gestión

Estas instituciones han ido acercando las familias a la institucionalidad a través de estrategias mediadas por el respeto y han ido pasando de ser instituciones gestoras a ser articuladoras entre escuela y familia, generando tejido social. Así, el Programa va trascendiendo el espacio escolar y se va instaurando como alternativa de ciudad, como alternativa para la transformación.

Planean sus actividades teniendo en cuenta la oferta de ciudad, como posibilidad para alcanzar los objetivos, el seguimiento y la continuidad del Programa a partir de la visión de la administración del municipio en las instituciones educativas.

En las escuelas protectoras, se realiza una formación desde lo humano y desde el conocimiento, es decir, el conocimiento atravesado por una educación integral, teniendo en cuenta los procesos cognitivos, la relación consigo mismo, con la familia, con el entorno, entendiendo la formación como una interacción constante entre seres humanos.

Se trabajan las competencias ciudadanas desde las familias, los estudiantes y los docentes, construyendo sentido de colectividad, donde la diversidad, el acompañamiento permanente, la comunicación efectiva, la mediación, se logran transversalizar en los procesos de trabajo institucional.

En estas instituciones el liderazgo es ejercido desde la colaboración vinculando a profesores, evaluando estrategias y ajustándolas a las condiciones particulares de los entornos educativos para articularlas a la solución de necesidades y vinculando familias y escuela.

La gestión del riesgo es entendida desde estas instituciones, como factor presente siempre, pero que puede ser mitigada a partir del diseño e implementación de estrategias para mejorar los ambientes de convivencia para el empoderamiento de la norma desde lo humano y para la búsqueda autónoma de soluciones a las situaciones que se enfrenten.

Estas escuelas se construyen desde la participación y la colaboración como ejes indisolubles de todos los que intervienen en el campo de lo educativo: familias, escuela, estudiantes, egresados, sector productivo.

### La opinión de los asesores territoriales

Son instituciones educativas con gran liderazgo entre sus docentes y directivos, y con una comunidad educativa movilizada y participante desde la instauración de procesos orientados a partir de la Ley 1620 sobre convivencia escolar.

Además, todo este entramado conceptual debe estar contenido en los documentos institucionales para que una escuela sea protectora: manuales de convivencia, proyecto educativo institucional, manuales de procedimientos, contruidos desde la participación y teniendo en cuenta el enfoque de derechos y de formación para la ciudadanía.

Son escuelas que trabajan en la prevención, identificación y tratamiento de factores de riesgo, y en el diseño de estrategias pedagógicas para atender y solucionar los conflictos y situaciones que afectan la convivencia escolar.

En estas instituciones se hace seguimiento, monitoreo y evaluación a los casos que se están acompañando, en aras de buscar el bienestar para toda la comunidad educativa.

Los docentes, directivos y personal de las instituciones son personas que tienen interiorizada la construcción de ambientes de convivencia desde el respeto, la escucha, la concertación y la mediación como alternativa para tramitar

el conflicto; ven en la diversidad posibilidades de enriquecimiento y aprendizaje.

El apoyo que el Programa ofrece es accesible a todos, teniendo en cuenta que las instituciones están formadas por sujetos, cualquiera de los cuales puede enfrentar situaciones de incertidumbre y desorientación en cualquier momento.

Son escuelas donde la colaboración crea ambientes para el trabajo mancomunado y la participación, como medio para la resolución de situaciones y conflictos. El discurso pedagógico da sentido a las acciones que se desarrollan en la institución y la convivencia se transversaliza a todas las áreas, actividades y contenidos que se desarrollan en la misma. Desde esta perspectiva, la posición ideológica de las instituciones protectoras, protegen y le dan sentido a las acciones que se desarrollan desde allí.

### La voz de los psicólogos

Las escuelas protectoras reconocen los derechos de los niños y jóvenes, respetan su condición de sujetos de derechos, y tienen apertura y credibilidad para asumir los retos de orientarlos en su formación día a día.

En estas se tiene visión y disposición al cambio, ganas de comprometerse con los niños y jóvenes para impulsarlos a través de la formación hacia la construcción de formas de vida más sanas y saludables.

Hay un gran sentido de compromiso y de responsabilidad de toda la comunidad educativa en el proceso de formación de los estudiantes, además del empoderamiento de los directivos y docentes frente a los componentes de prevención, promoción, atención y seguimiento a las situaciones de conflicto, vulneración de derechos y violencia escolar que se pueden presentar.

Desde esta perspectiva, las escuelas son protectoras cuando están implementando toda la normativa y fundamentos propuestos en la Ley 1620 sobre convivencia escolar.

En estos espacios los directivos son líderes de los procesos protectores, empoderados de sus funciones y movilizados de la solución de conflictos y el trámite de situaciones de

desventaja, que tienen apertura y conocimiento acerca de las formas como se promueven los entornos protectores.

Son instituciones corresponsables en los procesos de formación de niños y jóvenes, con gran sentido de responsabilidad social y resiliencia ante las realidades que vive y empatizando con las realidades del otro. Estas instituciones son acogedoras, abren las puertas al otro con la capacidad de reconocerlo en su humanidad y su diferencia, y con consciencia colectiva bajo la responsabilidad que tiene frente al otro.

En estas instituciones se da prioridad a la convivencia por encima de muchas otras actividades que se deben tener en cuenta, entendiendo que el ser humano debe ser atendido y entendido en su particularidad y concibiendo el acto educativo como un acto básicamente de interacción.

El personal de estas instituciones está empoderado de los mecanismos y procedimientos que deben desarrollarse para construir entornos protectores, entiende el conflicto y las situaciones de vida desde una perspectiva de aprendizaje aprovechando las oportunidades y aprendiendo de los errores, intercambiando ideas y teniendo en cuenta otros puntos de vista para construir realidades más plurales.

### Lo que piensan los directivos docentes

La buena voluntad para recibir el Proyecto es una característica indispensable de las instituciones educativas protectoras, desde ahí pueden desarrollarse acciones que lleven a construir mejores entornos para la convivencia.

Desde los comités de convivencia deben crearse estrategias para el manejo del Programa, contar con un psicólogo que lidere las apuestas del mismo, en asocio con los directivos, los docentes y las familias.

Toda la comunidad educativa debe conocer la fundamentación teórica del Programa, qué son Rutas de Atención, cómo se implementan y bajo qué condiciones, quiénes hacen parte del comité de convivencia, como deben ser los procedimientos que se desarrollen en este, cuáles son las políticas de inclusión.

Los docentes deben involucrarse en todo el proceso, ya que ellos están presentes en las aulas la mayoría del tiempo, son los llamados a implementar los mecanismos y a usar las herramientas para atender, mediar y mitigar las situaciones de violencia que se generan, tanto en las instituciones educativas como en la comunidad, ya que, muchas veces, lo que pasa dentro de las instituciones es reflejo de lo que pasa en el entorno de los estudiantes. De esta forma, se puede generar confianza en la protección dentro de las aulas de clase.

En estas instituciones se desarrollan programas de prevención de riesgos que permitan generar alianzas con otras instituciones que también trabajan por la comunidad (bomberos, defensa civil, cruz roja) y que están interviniendo en las instituciones para acompañarlas en procesos de mitigación de riesgos.

Se buscan estrategias para impactar la comunidad, para ir ampliando los ambientes protectores hacia lo social, para que las características de las comunidades (violencia, abuso de sustancias) no tengan tanto impacto dentro de la institución.

El Programa debe implementarse teniendo en cuenta la integralidad de los estudiantes, sus familias y realidades, para responder de manera pertinente con dichas realidades y ajustando las acciones de acuerdo con las particularidades que se encuentren.

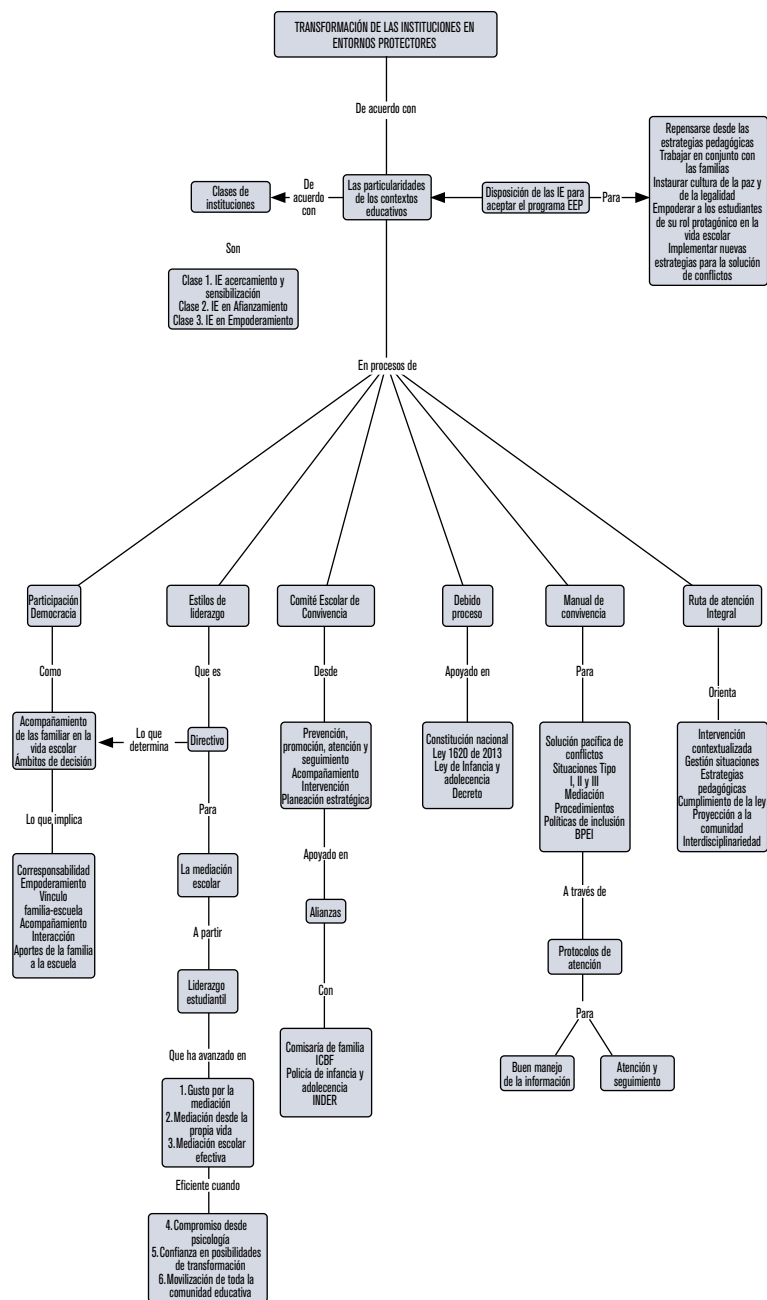
Algunos de los elementos más relevantes en los aportes que el Programa ha hecho a las instituciones educativas, se pueden visualizarse en el siguiente mapa (Ver mapa 4).

## Recapitulación

- Existen diferencias muy notorias en las posturas expresadas por los asesores con respecto a las posturas de directivos y psicólogos, tales diferencias pueden ser entendidas porque son estos últimos quienes se encuentran diariamente en las instituciones y son quienes jalonan la estrategia desde la cotidianidad; los asesores, en cam-



Mapa 4. Aportes relevantes que el Programa ha hecho a las I.E.



Fuente: Elaboración propia

bio, tienen una perspectiva más alejada del diario vivir en las instituciones y su campo de acción se concentra en aquellas situaciones de la escuela que no pueden ser solucionadas desde las posturas de los psicólogos y directivos. La mirada de la escuela, entonces, es diferente, la comprensión de los procesos también lo que pudiera estar parcializando las miradas de unos u otros en aras del campo de acción que abordan y las maneras como perciben las realidades institucionales.

- El avance del Programa ha sido diferente en cada institución educativa. Tal diferencia obedece, principalmente, a las características de los contextos educativos intervenidos. Entre las variables que han marcado esta diferenciación se encuentran la disposición de las comunidades educativas para aceptar y apoyar la estrategia.
- Las tres clases de instituciones educativas presentan características diferenciadas en relación con la manera como se ha ido desarrollando en estas el Programa EEP. La mayoría de ella se encuentran en proceso de afianzamiento de la estrategia, es decir que, aunque se ha avanzado en el reconocimiento del Programa como medio eficiente para la transformación de la escuela hacia entornos más protectores, todavía falta mucho por recorrer en su consolidación. Parte fundamental en dicha diferenciación, se configura en la manera como el Programa se evidencia en los documentos institucionales, pues estos todavía, en su mayoría, no muestran apropiación de la estrategia. Este es un elemento clave desde el cual los asesores plantean una clara diferenciación, con respecto a las posturas de psicólogos y directivos, en su forma de entender la manera como el Programa se ha desarrollado en las instituciones, por cuanto es indispensable que en estos documentos se haga visible el impacto de la estrategia como evidencia del cambio que se ha generado en las instituciones a partir de la implementación del Programa.
- El Programa también ha podido ir creciendo y fortaleciéndose a partir de su relación de reciprocidad con las instituciones educativas. Ha sido el intercambio suscitado entre ambos, lo que le ha permitido al Programa irse



ajustando a las dinámicas escolares y a las necesidades de los contextos educativos.

- La buena disposición de directivos y docentes para aceptar y apoyar el Programa en las instituciones educativas, ha permitido que se hayan comenzado a evidenciar situaciones que se viven en estas, de maneras muy distintas y diversas. Este diálogo ha abierto posibilidades para construir escuela a través de la participación, para diseñar en conjunto maneras más creativas y restaurativas de solución.

Entre los principales aportes del Programa a las instituciones educativas están:

- La escuela ha comenzado a repensarse frente al uso de estrategias pedagógicas para mejorar los ambientes de convivencia, a partir de los principios de participación y democracia, cultura de paz, vinculación de la familia a la institución, mediación, restauración de derechos, solución de conflictos, marco del Programa EEP.
- Los imaginarios frente al conflicto se han ido transformando, este comienza a concebirse como oportunidad para el aprendizaje y el fortalecimiento de las relaciones con el otro.
- El proceso de mediación escolar apenas comienza a avanzar en la generalidad de las instituciones educativas, aunque hay algunas en las que ya se ha instaurado como medio para la solución de conflictos. Tal situación se debe a que este es un proceso en el que no interfieren solamente los estudiantes como mediadores, sino que los contextos escolares deben también tener unas condiciones para que pueda desarrollarse de maneras eficientes: conocimiento sobre la mediación por parte de toda la comunidad educativa, apoyo de los docentes y directivos para promover la solución mediada de conflictos, acompañamiento a los mediadores para hacer seguimiento, factores que no se encuentran en todas las instituciones educativas. Los mediadores escolares están pasando por un momento de apropiación de conceptos y han comenzado a implementar estrategias para que la mediación se instaure

en las instituciones como alternativa de solución; es necesario crear condiciones desde las comunidades educativas para favorecer este proceso. Sin embargo, han sido los líderes mediadores quienes han ganado en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, la creación de estrategias para la solución pacífica de conflictos, la autonomía, en fin, habilidades para la vida.

Muy ligada a la mediación se encuentra el liderazgo escolar porque son los líderes estudiantiles quienes se han empoderado de estos procesos. El liderazgo entonces se está configurando como alternativa para promover el cambio en las instituciones a partir de la capacidad creadora de los niños y jóvenes.

El fortalecimiento del papel del mediador se ha dado en tres aspectos:

- Gusto por la mediación.
- Empoderamiento de la mediación desde la propia vida.
- Iniciación de espacios para la mediación.

La mediación escolar es una estrategia eficiente si se cumplen tres condiciones:

- Compromiso del psicólogo para potenciarla desde el acompañamiento con directivos, familias y docentes.
- Confianza en las posibilidades de transformación.
- Movilización de todos los miembros de la comunidad educativa en función de la realización de procesos de mediación.
- Se ha comenzado a generar la transformación de las instituciones educativas en cuanto a las relaciones de poder que se desarrollan en estas; el ejercicio de liderazgo compartido, los cambios en los roles de los docentes y directivos hacia la orientación en la construcción de soluciones y estrategias, en vez de ser los propulsores unidireccionales de estas, han abierto posibilidades de empoderamiento y autonomía para los niños y jóvenes.
- El Programa ha impulsado la instauración de los comités escolares de convivencia en las instituciones educativas y ha acompañado la comprensión de las funciones

y actividades de cada ente. Tal factor es importante por cuanto configura una de las herramientas básicas para el desarrollo del Programa, dado que los comités están llamados a mediar en la solución de conflictos que no han podido solucionarse desde otros espacios, busca impactar los procesos pedagógicos y convivenciales de las instituciones, y propone el establecimiento de alianzas como medio para fortalecer la creación de ambientes de aprendizaje más sanos.

A partir de estos, los manuales de convivencia, las Rutas de Atención Integral y, en general, el debido proceso que apunta a la atención de situaciones de conflicto, de vulneración de derechos y de violencia escolar, se han ido diseñando y ajustando hacia la búsqueda pacífica y concertada de soluciones, abriendo canales de participación democrática y entendiendo el conflicto como posibilidad de crecimiento y aprendizaje y pasando de procesos de convivencia muy punitivos a más restaurativos.

- La construcción y ajuste de los manuales de convivencia institucionales con la asesoría de los profesionales del Programa, como un documento que debe dar cuenta de la construcción conjunta de normas y acuerdos que orientan el diario vivir en la institución.
- Desde la activación de Rutas de Atención Integral, el Programa ha generado mecanismos de sistematización y seguimiento, favorables para los estudiantes a quienes se debe hacer restablecimiento de derechos, ya que cuando esta se activa se ven los resultados de dicha activación. Desde las instituciones, se ha comenzado a hacer seguimiento con otras instancias y entidades, lo que va ofreciendo información acerca del avance de las situaciones y el estado de los estudiantes implicados.
- En las instituciones educativas comienza a instaurarse una formación desde lo humano y desde el conocimiento, es decir, el aprendizaje atravesado por una educación integral, teniendo en cuenta los procesos cognitivos, la relación consigo mismo, con la familia, con el entorno, entendiendo la formación como una interacción constante entre seres humanos.

- Se ha dado mayor importancia a la sistematización y registro de los procesos que se llevan a cabo en las instituciones, concibiendo estos como herramientas que permiten dinamizar de maneras más efectivas, y como recursos que pueden orientar la solución de una situación en cualquier momento, a partir de la instauración de la cultura de la legalidad.
- Se ha avanzado en el mejoramiento del clima escolar en las instituciones educativas, en unas con mayor impacto que en otras, pero todas hacia la comprensión de la diferencia como aspecto que enriquece los entornos de aprendizaje y no como motivo para la discordia como se ha entendido hasta ahora. Se ha generado una red para la solución de conflictos, lo que le ha dado solidez al proceso, en procura de mecanismos de convivencia más pedagógicos y aportantes a la construcción de la cultura de la paz, en consecuencia, los conflictos van en disminución.
- Se ha hecho un gran aporte en la construcción de ciudadanía desde la implementación del Programa; este es articulador en la búsqueda de la unidad y el trabajo mancomunado para formar en la ciudadanía. En este sentido, se han instaurado nuevas dinámicas esperanzadoras que ofrecen una mirada desde la posibilidad real de transformar las instituciones, y se trabajan las competencias ciudadanas desde las familias, los estudiantes y los docentes, construyendo sentido de colectividad donde la diversidad, el acompañamiento permanente, la comunicación efectiva, la mediación, se logran transversalizar en los procesos de trabajo institucional.
- Ya hay una capacidad instalada entre los docentes y directivos de las instituciones para asumir los conflictos de maneras distintas, creativas e involucrando el punto de vista de los estudiantes. En este sentido, el liderazgo que los rectores y directivos de las instituciones han venido desarrollando en aras de empoderarse de las herramientas que ofrece el Programa, obedece a su interés y necesidad de generar mejores espacios de convivencia, lo que los ha llevado, en su mayoría, a aprovechar los recursos que les ofrece el mismo Programa.

Estos directivos diseñan y desarrollan acciones para promover los procesos de intervención del programa, en medio de climas de confianza y empoderamiento desde el tema del manejo del componente legal, procurando seguir los lineamientos que se les ha ofrecido en EEP. Además, este liderazgo se está ejerciendo desde el reconocimiento de las necesidades de convivencia que están presentes en las instituciones, promoviendo la participación de estudiantes, familias, docentes en el diseño e implementación de los proyectos transversales, los proyectos de aula.

- Se han generado espacios de formación alrededor de temas como la prevención de la violencia, la atención y seguimiento de las Rutas de Atención Integral, la manera como debe liderarse desde los comités de convivencia, la vinculación de la familia a la institución.
- La particularización de situaciones y la construcción de estrategias que respondan a las necesidades de las personas (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia), ha hecho que el Programa vaya avanzando en la transformación de las instituciones educativas.
- Las instituciones educativas han comenzado a instaurar procesos de convivencia enmarcados en la Ley 1620/13, desde miradas más restaurativas y conciliadoras. Se ha reconocido la necesidad de ver al otro en su integralidad y diferencia como base para construir espacios de interacción escolares más acogedores; lo que se ha ido visibilizando en acciones como la organización de los comités de convivencia escolar, la construcción y ajuste de manuales de convivencia, el reconocimiento de herramientas como las rutas de atención integral y el debido proceso como recursos orientadores de la vida institucional, la vinculación de las familias a la escuela desde ópticas más participativas y democráticas y la aceptación de la diversidad como oportunidad de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el clima escolar, las dinámicas de poder, las maneras de interacción también se van transformando, se van tornando en espacios de colaboración y sana convivencia.

- El inicio y avance del Programa ha permitido hacer visible la situación de las instituciones educativas frente a una juventud que soluciona sus conflictos de maneras muy reactivas, unas familias poco activas en la formación y unos directivos y docentes que ofrecían muy pocas alternativas de solución. El Programa les ha ido brindado nuevas herramientas para afrontar el conflicto en la institución, otras alternativas para llegar a soluciones que promuevan mejores ambientes para la convivencia, otras respuestas a la cuestión del conflicto. Se ha adquirido mayor confianza para denunciar las realidades que se viven en las instituciones, sus estudiantes y familias, rompiendo un silencio que no permitía tramitar las dificultades y, en esa medida, permitiendo que se busquen alternativas de solución en la restauración.
- La construcción de nuevas estrategias para tramitar el conflicto, ha sido un aporte valioso desde el programa, pues otras formas de entender los sucesos, otras lógicas para comprenderlas y explicarlas y nuevas formas de solución, ofrecen también a todos nuevas posibilidades para comprender las maneras como se entabla la relación con el otro y otras formas de concebir la diferencia y la diversidad desde perspectivas más sanas.
- Las instituciones educativas han encontrado en el Programa, herramientas para tramitar situaciones para las que no tenían respuesta; así, herramientas como las Rutas de Atención Integral, ofrecen a directivos y docentes alternativas para el abordaje de situaciones de vulneración de derechos y de violencia escolar, que hasta hace poco se tramitaban desde la intuición.
- El trabajo con familias se ha venido desarrollando desde el Programa procurando vincular esta con los procesos institucionales desde la participación, la acogida y la democracia. Sin embargo, esta labor implica tal complejidad, que se ha podido avanzar en la medida en que estas se disponen a trabajar de la mano del programa y se reconocen responsables de la formación de niños y jóvenes. La colaboración entre familia y escuela comienza a posicionarse, a partir de la generalidad encontrada de familias que creen

en las instituciones educativas. Pese a esto, hay familias que ven en las instituciones una amenaza, gerándose tensiones frente a situaciones que comprometen la integridad de los estudiantes. Así, acciones como la activación de la Ruta de Atención Integral, son evadidas, en ocasiones, por directivos, dado el riesgo que se puede acarrear frente a las familias de los estudiantes vulnerados.

El Programa ha permitido que las familias comiencen a comprender el lugar que tienen en la institución educativa, como agentes fundamentales en el proceso formativo de niños y jóvenes. La invitación constante del Programa hacia ellas para construir en colaboración estrategias de intervención hacia la construcción de mejores espacios de aprendizaje, ha ido movilizándolas a repensarse y a reconfigurar su papel dentro de la escuela.

Se han ido consolidando las escuelas familiares como alternativa para promover sinergias entre familia y escuela, para trabajar en conjunto hacia la construcción de mejores instituciones y se ha comenzado a trabajar con grupos de familias, focalizados de acuerdo con sus características, lo que ha permitido configurar acciones y estrategias acordes con las necesidades e intereses de estas en la búsqueda de soluciones y oportunidades.

Sin embargo, el trabajo con las familias ha avanzado lentamente y de forma paulatina, porque entre estas apenas se está comenzando a instaurar una cultura de corresponsabilidad en la formación de niños y adolescentes. Además, se ha logrado la vinculación de las familias a los procesos institucionales desde otras ópticas y dinámicas, procurando valorar las fortalezas que estas presentan y promoviendo el trabajo, en colaboración con la escuela, para la superación de debilidades y situaciones de desventaja.

- En las instituciones educativas en las que se ha recibido el Programa con buena disposición, se ha ido generando un liderazgo en los directivos y docentes frente al desarrollo del Programa. En estas instituciones hay capacidad instalada para la implementación autónoma de estrategias propuestas desde EEP, para la solución de situaciones asociadas con la convivencia escolar.

- Las instituciones educativas están haciendo visibles sus realidades, sus necesidades, sus inquietudes, sus confusiones, sus vacíos; el Programa ha permitido que las instituciones no se sientan solas frente a la necesidad de formar niños y jóvenes para la ciudadanía en contextos sociales muy complejos, desde el Programa se les ha permitido hablar de sus problemas para encontrar soluciones entre todos.
- La labor del psicólogo es altamente valorada en las instituciones por cuanto se ha configurado en apoyo para la solución de uno de los factores más importantes de la vida institucional: la convivencia escolar. Se ha generado un vínculo de credibilidad, confianza y empatía entre los rectores y psicólogos, en los que estos últimos son entendidos como un apoyo dentro de los múltiples procesos que se desarrollan en las instituciones.
- La Secretaría de Educación ha entablado un puente de comunicación con las instituciones educativas, a partir del intercambio generado con el Programa. De este modo, conoce mejor las realidades de las instituciones educativas en las cuales se ha generado mayor credibilidad y confianza; el Programa ha podido ir creciendo y fortaleciéndose en las instituciones a partir de su relación de reciprocidad entre ellas y la Secretaría.

## ULTÍLOGO

### ¿Cómo mejorar el Programa Escuela Entorno Protector?

#### Retos y recomendaciones

A continuación, se presentan, desde la voz de los participantes de la investigación, aunada a las voces de las investigadoras, tópicos orientados a visibilizar oportunidades de mejora para el PEEP; se enumeran, sin amplia descripción, ya que reúnen mucho de lo ya dicho de manera inversa, es decir, las falencias descritas durante los capítulos, aquí se enumeran como oportunidades de mejora y recomendaciones.

#### ¿Cómo se puede mejorar el PEEP?

- Ampliando los recursos del mismo y, a su vez, el alcance que tiene en cuanto al número de instituciones educativas que acompaña.
- Configurándolo como política pública.
- Garantizando continuidad del Programa en el tiempo.
- Afianzando las articulaciones entre la Secretaría de Educación, desde donde se ejecuta el programa y otras entidades (Secretaría de Salud, Secretaría de Bienestar social).
- Realizando un análisis y seguimiento a las acciones, estrategias y avances del programa, en cada una de sus líneas y estrategias.
- Promoviendo prácticas de liderazgo en todo el equipo de trabajo que se reflejen más contundentemente en las acciones de ciudad.
- Afianzando los procesos de formación en temas como: embarazo, adicciones, maltrato, suicidio, a partir del trabajo con expertos.

- Diseñando e implementando una propuesta de formación en mediación escolar que tenga en cuenta todos los miembros de las comunidades educativas.
- Construyendo metodologías para la prevención del consumo de sustancia, suicidio, reclutamiento forzado, embarazo adolescente y, en general, temáticas asociadas a los riesgos a que están expuestos los niños y jóvenes.
- Construyendo fundamentos conceptuales alrededor de estas temáticas para manejarlas de formas más sistemáticas.
- Evidenciando los avances del Programa en los documentos institucionales: el PEI, el manual de convivencia, la organización del Comité de Convivencia Escolar, donde los procedimientos de mediación escolar, activación de Rutas de Atención, seguimiento a protocolos, sean explicitados y dados a conocer a toda la comunidad educativa.
- Sensibilizando a directivos y docentes acerca de la importancia de empoderarse del Programa y de liderar su implementación, ya que para algunos directivos no tiene la relevancia que debería.

### ¿Cuáles recomendaciones finales se realizan a las instituciones educativas?

- Toda la comunidad educativa debe conocer la fundamentación teórica del Programa, qué son Rutas de Atención, cómo se implementan y bajo qué condiciones, quiénes hacen parte del comité de convivencia, cómo deben ser los procedimientos que se desarrollen en este, cuáles son las políticas de inclusión.
- Los docentes deben involucrarse en todo el proceso, ya que ellos están presentes en las aulas la mayoría del tiempo, son los llamados a implementar los mecanismos y a usar las herramientas para atender, mediar y mitigar las situaciones de violencia que se generan tanto en las instituciones educativas como en la comunidad, ya que, muchas veces, lo que pasa dentro de las instituciones es reflejo de lo que pasa en el entorno de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- MEN (2013). *Ley 1620 de 15 de marzo. 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*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)
- Meo, A., & Milstein, D. (2018). Programas socioeducativos y regulación del trabajo docente en el nivel secundario. *Educ. Pesqui.*, 44. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100409&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100409&nrm=iso)
- Muñoz, M., Sierra, J., & Duque, J. (2016). *Acercamiento psicopedagógico al conflicto social y su proceso de transformación, desde los conceptos de subjetividad y formación como sistemas autopoieticos* (Universidad de San Buenaventura). Recuperado de <http://repositorios.rumbo.edu.co/handle/123456789/95960>
- Oliva, E., & Villa, J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10, 11–20. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15665/rj.v10i1.295>
- Osoria, A. y Cobián, A. (2015). Desarrollo del clima familiar afectivo y su impacto en el bienestar subjetivo de la familia. *Multimed. Revista Médica. Granma*, 19(2), 1-13. Recuperado de <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDARTICULO=56851>
- [PNUD], P. de las N. U. para el D. (2009). *Desarrollo de capacidades: texto básico del PNUD*. Recuperado de <https://bit.ly/2FsS1r3>
- [PNUD], P. de las N. U. para el D. (2016). *¿Qué son los objetivos de Desarrollo Sostenible?* Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Posada-Díaz, Á., Gómez-Ramírez, J., & Ramírez-Gómez, H. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. *Acta Pediátrica de México*, 29, 294–304. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423640313010>



- Pulido, R., Seoane, M., Molina, L. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16726244012>
- Quintana-Torres, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21, 259–281. Recuperado de <https://bit.ly/2wSxN59>
- Ramírez, E., & Jiménez, J. (2016). Construcción de ciudadanías en sociedades con altos niveles de conflictividad y crisis a través de una iniciativa pedagógica. *El Ágora USB*, 16(2), 591–602. Recuperado de <https://bit.ly/2leL7Hk>
- Red de gestión y calidad educativa. (2014). *Hacia una cultura del cuidado en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín*. Medellín, Colombia.
- Sahuí, A. (2014). La igualdad en el discurso del desarrollo humano. *Andamios*, 11(25), 105–128. Recuperado de <https://bit.ly/2KgW0La>
- Salamanca, M. et al. (2016). *Guía para la implementación de la cátedra para la paz*. Santillana y Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de <http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf>
- Santarsiero, L. H. (2011). Necesidades, bienestar e intervención social del estado: ejes de debate conceptual para el desarrollo de políticas sociales. *Enfoques*, XXIII(1), 23–44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25920018003>
- Sanz, C. (2016). *Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/328404331\\_Libro\\_de\\_Actas\\_del\\_XVI\\_Congreso\\_Nacional\\_y\\_VII\\_Iberoamericano\\_de\\_Pedagogia\\_Democracia\\_y\\_Educacion\\_en\\_el\\_siglo\\_XXI\\_La\\_obra\\_de\\_John\\_Dewey\\_100\\_anos\\_despues](https://www.researchgate.net/publication/328404331_Libro_de_Actas_del_XVI_Congreso_Nacional_y_VII_Iberoamericano_de_Pedagogia_Democracia_y_Educacion_en_el_siglo_XXI_La_obra_de_John_Dewey_100_anos_despues)
- Secretaría de Educación de Medellín. (2016). *Antecedentes del Programa Escuela Entorno Protector*. Documento de trabajo, inédito. Medellín.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2018). *Lineamiento Técnico Programa Escuela Entorno Protector*. Medellín.

- Escuela de Educación y Pedagogía*. (2016). *Sistema de Acompañamiento Académico apoyado en Mediadores [SAMEDI]*. Documento de trabajo. Medellín, Colombia.
- Stabback, P. (2016). Qué Hace a un Currículo de Calidad. *Oficina Internacional de Educación de la UNESCO*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa)
- Torres, C. (2001). El Manual de Convivencia ¿para qué? *Rollo Nacional*. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1172/1181>
- Tuvilla, J. (2000). *Convivencia escolar y resolución pacífica de los conflictos*. Recuperado de <https://bit.ly/2JPiEdm>
- Valdés, A. y Sánchez, P. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Redie*. 18 (2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>
- Vallespir, J., Rincón, J.C. & Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 31-45.
- Vásquez, M. L., Argote, L. Á., Castillo, E., Mejía, M. E., Tunjo, R., & Villaquirán, M. E. (2005). Una perspectiva integral con adolescentes escolarizados. *Colombia Médica*, 36(3), 6–13. Recuperado de <https://bit.ly/2KOIMov>
- Venezuela. Defensoría del Pueblo. (2013). *Derechos sexuales y derechos reproductivos de las y los adolescentes*. Recuperado de <https://bit.ly/2IdxE2B>
- Vergara, J. F., & Henao, H. (2013). La escuela en los jóvenes: De los lugares de adiestramiento hacia los espacios de construcción de sentidos. *Revista Kavilando*, 5(1), 6–10. Recuperado de <https://bit.ly/2wW5C56>
- Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69–82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>





## SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co) Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

## Colaboradores

Alejandra María Arroyave Alzate  
María Elizabeth Pelaéz Toro  
Astrid Maribel Muñoz Cuartas  
Astrid Elena Galeano Bedoya  
Liliana Álvarez Barrera  
Jessica Botero Higuita  
Eliana Patiño González  
Luz Andrea Sierra Lopera  
Sandra Patricia Orozco Montoya  
Rafael del Cristo Vásquez Drago  
María José Pamplona Sierra  
Santiago Orozco Carmona  
Sandra Milena González Álvarez  
Ana María Castaño Suárez  
Jorge Mario Sierra Arciniegas  
Carlos Mario Sucerquia Idárraga  
Diana Patricia Quintero Restrepo  
Jhonny Echavarría Cardona  
Arley Guillermo David Vásquez  
Yuliana Andrea Areiza Sánchez  
Esperanza Carvajal Castañeda  
Ana Cristina López Villegas  
Maira Alejandra Montoya Berrío  
Pedro Nel Zapata Pérez  
Inti Alejandro Agudelo Echeverry  
Rodolfo Restrepo Montoya  
Nathalia Isabel Builes Velásquez  
Clara Inés Casas García

El libro sigue una estructura que procura mostrar resultados de investigación de una forma comprensiva tanto para el lector avezado como para el lector novel. La parte Uno realiza un recorrido por la fundamentación conceptual y la estructura metodológica del Programa Escuela Entorno Protector y en este sentido, invita a comprender su enfoque epistemológico. La parte Dos, desarrolla los resultados de investigación en tres capítulos, desde tres perspectivas diferentes: cultura de la legalidad, mediación y familia. Finalmente, el acápite Conclusiones, seguido del Últílogo, cierran el libro, y de forma particular muestran, además, la voz del equipo de gestión, lo que permite una visión detallada y conclusiva.

Con el apoyo de:



**Alcaldía de Medellín**

